



## **Plurilinguisme et pluriculturalisme dans l'enseignement d'une discipline non linguistique Kit de formation**

Mercè Bernaus, Áine Furlong, Sofie Jonckheere et Martine Kervran



*European Centre for Modern Languages*  
*Centre européen pour les langues vivantes*  
*Europäisches Fremdsprachenzentrum*

## POUR L'EXCELLENCE DANS L'EDUCATION AUX LANGUES

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) est un « Accord partiel élargi » du Conseil de l'Europe regroupant trente-quatre Etats membres<sup>1</sup>. L'institution vise à rapprocher les théories issues des politiques linguistiques et les pratiques d'apprentissage en classe. A une époque de changement et de mobilité sans pareils, le Centre propose des approches concrètes permettant de répondre aux questions et aux défis posés aux sociétés culturellement diverses en Europe.

Le CELV cherche à opérer un changement positif pour les professionnels de l'éducation aux langues en :

- promouvant des approches innovantes ;
- développant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ;
- soutenant la mise en œuvre de politiques linguistiques éducatives ;
- encourageant le dialogue entre les praticiens et les décideurs dans le domaine de l'éducation aux langues.

Au sein du Conseil de l'Europe, les activités du CELV sont complémentaires à celles de la Division des politiques linguistiques, chargée de développer des politiques et des outils de planification en matière d'éducation aux langues, et à celles du Secrétariat de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

\*\*\*

La présente série de publications est issue du programme d'activités 2008-2011 du CELV intitulé *Valoriser les professionnels en langues : Compétences – Réseaux – Impact – Qualité*. Le programme a été conduit dans un contexte marqué, dans le domaine de l'éducation, par des développements politiques majeurs sur la scène internationale, qui requièrent de la part des enseignants des qualifications professionnelles de plus en plus poussées. Le corps enseignant est censé contribuer aux processus de réforme de l'éducation nationale et répondre à un grand nombre de défis liés, entre autres, à l'application de normes dans l'enseignement, à l'évaluation axée sur les résultats, à une plus grande autonomie des institutions éducatives et à une hétérogénéité ethnique et culturelle croissante parmi les apprenants.

Les publications reflètent l'implication et l'engagement actif de tous ceux qui ont participé à une série de 24 projets internationaux, en particulier des équipes de coordination.

L'ensemble des publications du CELV et des matériels d'accompagnement est disponible sur le site internet <http://www.ecml.at/publications>.

<sup>1</sup> Les 34 Etats suivants sont membres de l'Accord partiel élargi du CELV : Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Monténégro, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, « L'ex-République yougoslave de Macédoine », Royaume-Uni (situation au 30 juin 2011).

# **Plurilinguisme et pluriculturalisme dans l'enseignement d'une discipline non linguistique: Kit de formation**

Mercè Bernaus, Áine Furlong, Sofie Jonckheere et  
Martine Kervran

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:

*Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching – A training kit*  
ISBN: 978-92-871-7157-3

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-ROM, internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou de toute autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division de l'information publique, Direction de la communication (F-67075 Strasbourg Cedex ou [publishing@coe.int](mailto:publishing@coe.int)).

Couverture: Georg Gross  
Mise en page: Stenner Medienproduktion

<http://book.coe.int>  
Editions du Conseil de l'Europe  
F-67075 Strasbourg Cedex

Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe  
Nikolaiplatz 4  
A-8020 Graz  
[www.ecml.at](http://www.ecml.at)

ISBN: 978-92-871-7156-6  
© Conseil de l'Europe, 2012  
Imprimé en Autriche

## Sommaire

|      |   |     |
|------|---|-----|
| 1.   | Introduction  | 7   |
| 2.   | Le projet   | 9   |
| 3.   | Fondements théoriques   | 11  |
| 4.   | Convictions et attitudes sur l'introduction d'une dimension plurilingue et pluriculturelle dans les disciplines non linguistiques                         | 25  |
| 5.   | Echantillons d'activités pour la classe   | 31  |
| 5.1. | Contar hasta diez   | 32  |
| 5.2. | Motion in the ocean   | 48  |
| 5.3. | Les droits de l'homme   | 70  |
| 5.4. | Identidades, familia, muros y lenguas   | 90  |
| 6.   | Le site Internet  | 109 |
| 7.   | Liste des participants et des activités   | 111 |
|      | Références  | 113 |
|      | Annexe 1. Résultats de l'étude sur les attitudes sur l'introduction d'une dimension plurilingue et pluriculturelle dans les disciplines non linguistiques | 115 |

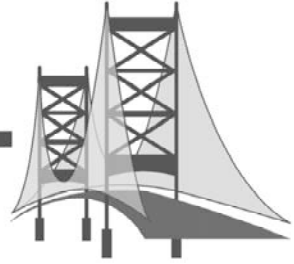
Des matériaux complémentaires, comprenant 26 activités de classe sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans l'enseignement des disciplines non linguistiques, sont disponibles sur le site Internet <http://combat.ecml.at>.



## **Remerciements**

L'équipe du projet remercie le Dr Fernando Trujillo Saez et le Dr Peter MacIntyre pour leur précieuse contribution au projet. L'équipe exprime également sa gratitude envers les participants pour leur apport inestimable en termes d'efforts, de créativité et d'ouverture d'esprit. Une mention toute particulière pour le Centre européen des langues vivantes (CELV) et tout le personnel, pour leurs sourires et leur constant soutien.

# CONBAT+



Cette publication résulte d'un projet du Centre européen pour les langues vivantes intitulé « Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère et conscience plurilingue et pluriculturelle » (ConBaT+). Elle fait fréquemment référence au projet / à la publication en utilisant l'acronyme ConBaT+.

Pour obtenir de plus amples informations et accéder aux matériels relatifs à cette publication, veuillez consulter le site Internet <http://combat.ecml.at>.



# 1. Introduction

Ce projet correspond au troisième programme à moyen terme du CELV (2008-2011), intitulé « Valoriser les professionnels de langues: Compétences – Réseaux – Impact – Qualité ». L'acronyme ConBaT+ signifie l'enseignement d'une discipline non linguistique par l'intégration d'une langue étrangère + conscience plurilingue et pluriculturelle. Nous utilisons le mot « passerelles » comme métaphore pour le projet.

Pourquoi des passerelles? Nous avons besoin de passerelles pour présenter et diffuser des activités plurilingues basées sur des contenus qui puissent s'intégrer dans l'enseignement des matières du curriculum. Cette méthode innovante nécessite non seulement la collaboration des professionnels de langues, mais aussi celle des professionnels des matières non linguistiques, qui auront la charge de gérer l'hétérogénéité ethnique et culturelle, ainsi que des programmes scolaires surchargés.

De quelle sorte de passerelles avons-nous besoin? Il nous faut des passerelles suffisamment larges pour permettre à toutes sortes de véhicules (méthodologies, didactiques, projets de recherche, etc.) et de personnes du monde entier (étudiants, enseignants, établissements scolaires, etc.) de traverser. Il faut des passerelles suffisamment longues pour toucher toutes sortes de langues, de cultures et de savoirs. Il faut des passerelles ouvertes pour faciliter et encourager sans restriction la liberté des communications et des échanges et des passerelles solides pour supporter éventuellement les vents contraires.

Où ces passerelles ConBaT+ devraient-elles mener? Elles devraient mener vers:

- le développement d'une *compétence* plurilingue, pluriculturelle et interculturelle entre les enseignants du primaire et du secondaire et leurs élèves;
- la capacité donnée aux enseignants de créer des matériaux transversaux de *qualité* en anglais, français et espagnol comme langue seconde (L2), pour les apprenants du primaire et du secondaire;
- l'intégration des *langues et cultures* présentes en classe dans un certain nombre de matières scolaires.

De telles passerelles motiveront aussi les enseignants à *influencer* la réforme de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et renforceront les *réseaux* professionnels par l'organisation de rencontres nationales et internationales.

Comment peut-on faire en sorte que nos passerelles ne s'effondrent pas? Cela peut se faire en:

- créant des liens solides avec les autres enseignants;
- donnant aux professionnels de langues les moyens de concevoir des ressources innovantes;

- organisant la coopération de toute la communauté éducative (directeurs, enseignants, conseillers, parents, assistants sociaux, organisations non gouvernementales (ONG), etc.), afin d'encourager la citoyenneté démocratique, la cohésion sociale, la compréhension mutuelle et le respect entre les membres de la société;
- en créant des réseaux comprenant des établissements scolaires et des organisations nationales et internationales, dans le but de contribuer à des réformes de curriculum pour avoir, dans un avenir proche, des sociétés plus justes.

Nous espérons que les matériaux que nous présentons dans cette publication aideront les enseignants à créer les passerelles dont notre profession a besoin pour opérer des changements. Ces passerelles contribueront à construire un monde éclairé et plus juste, où chaque citoyen a la possibilité de développer ses capacités et aptitudes propres pour vivre en paix.

## 2. Le projet

L'objectif principal du projet est la production de matériaux en trois langues (anglais, français et espagnol) pour l'enseignement de disciplines non linguistiques aux niveaux primaire et secondaire.

Le projet a été élaboré autour des principaux évènements suivants:

- l'atelier initial (septembre 2008);
- deux réunions de réseaux (septembre 2009 et juin 2010);
- deux réunions de l'équipe de rédaction (septembre 2010 et janvier 2011).

### 2.1. Le projet initial

Les quatre membres de l'équipe et les deux experts associés se sont d'abord rencontrés en janvier 2008 pour préparer le premier atelier. Ils ont décidé de créer une série d'activités pour les présenter comme exemples aux participants et de rédiger un questionnaire pour les enseignants et les apprenants.

L'atelier a débuté avec la présentation symbolique de la métaphore centrale du projet: les passerelles. De fait, pendant les trois jours qu'a duré la réunion, les participants ont pu se convaincre de la nécessité absolue de créer des passerelles entre:

- apprenants de langues et utilisateurs de langues;
- langues « étrangères » et langues des élèves;
- langue(s) maternelle(s) et langue officielle de l'école;
- contenu et enseignement d'une discipline non linguistique par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) et plurilinguisme.

L'atelier était aussi l'occasion de présenter le questionnaire, la série de tâches conçues par les membres de l'équipe et le cadre pour la création de nouvelles ressources. Les tâches ont été révisées par le retour d'information fourni aux membres de l'équipe par les participants. Ce processus démocratique et pragmatique a sensibilisé les participants aux objectifs du projet et établi une fructueuse collaboration entre eux et l'équipe de coordination. Un point essentiel pour l'avenir et le succès du développement des activités de ConBaT+ a été la formulation des principes qui guideraient les participants au cours des mois à venir. Pendant l'atelier, le site Internet du projet a été présenté.

## **2.2. Les réunions de réseaux**

La réunion de réseau de 2009 a permis à l'équipe et aux participants d'analyser les matériaux qu'ils avaient créés et testés dans leurs pays. Nous avons maintenant 18 séries d'activités couvrant 12 matières scolaires pour toute une gamme de groupes cibles (allant du début du primaire à la fin du secondaire). L'échange de feed-back nous a permis de les améliorer et de nous assurer que les composantes plurilingues et pluriculturelles étaient bien intégrées aux matériaux.

Entre les deux réunions, les participants ont élaboré une nouvelle série de matériaux, et les membres de l'équipe se sont concentrés sur l'élaboration des principes de base de la publication.

La réunion de réseau de 2010 a été consacrée à la finalisation des ressources, à la discussion des principes de base et à la production d'un nouveau cadre pour la version finale des matériaux.

## **2.3. Les réunions de l'équipe de rédaction**

La réunion de l'équipe de rédaction de 2010 s'est tenue au Canada, où l'équipe avait été invitée pour présenter le projet. Cette réunion fut suivie par un symposium et un atelier à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB) de l'Université d'Ottawa. L'équipe a révisé le cadre formel des matériaux et les principes de base.

La réunion de l'équipe de rédaction de 2011 a été consacrée à la préparation de la version finale de l'actuel kit de formation. Les décisions finales sur l'organisation du livre et du site Internet ont été prises en collaboration avec l'équipe du CELV.

### **3. Fondements théoriques**

#### **3.1. L'enseignement d'une discipline non linguistique**

##### **3.1.1. L'enseignement d'une discipline non linguistique en Europe**

La position de la Commission européenne sur l'enseignement d'une discipline non linguistique est claire: « l'apprentissage d'une matière dans une langue étrangère a une contribution majeure à apporter à la réalisation des objectifs de l'Union européenne en termes d'apprentissage des langues » (Commission européenne, 2003: 9).

Cette opinion est justifiée par la conviction que cette méthode d'enseignement a, pour les apprenants de langues, une pertinence immédiate. En d'autres termes, le fait de passer de *l'apprentissage de la langue* à *l'utilisation de la langue* se fait dans le moment même de l'apprentissage, au lieu d'être reporté à une éventuelle date ultérieure. En outre, cette méthode permet à l'apprenant d'accéder à la langue de façon différente et d'envisager aussi le contenu sous un angle différent. Un autre avantage lié à EMILE est l'élément potentiel d'économie de temps que peut apporter au contenu du curriculum l'intégration d'une langue. Des chiffres clés sur l'enseignement des langues à l'école, fournis par Eurydice (2008: 11), indiquent que l'enseignement d'une discipline non linguistique dans une langue étrangère « fait presque partout partie de l'offre éducative établie », et pourtant le rapport reconnaît aussi « qu'une minorité d'élèves seulement en bénéficient actuellement ». Bien que les langues régionales et/ou minoritaires soient au nombre des langues intégrées dans les contenus non linguistiques (voir par exemple, les expériences basques et catalanes ci-dessous), l'anglais domine toujours l'offre dans le paysage européen de l'enseignement des langues. L'anglais est obligatoire dans 13 pays européens (plus de 90% des apprenants dans l'enseignement secondaire). Dans les pays où l'anglais n'est pas obligatoire, les élèves choisissent cette langue également en grand nombre (près de 90%). L'apprentissage de l'anglais dans l'enseignement primaire est aussi en augmentation, en particulier dans les pays latins du sud de l'Europe.

Une perspective encourageante vient du Pays basque, où l'enseignement/apprentissage d'une discipline non linguistique dans une langue étrangère est la norme depuis une vingtaine d'années. De même, le programme d'immersion linguistique à partir de l'âge préscolaire a été instauré pour la première fois en Catalogne, dès 1983. Cela a été un tournant dans la reconnaissance du catalan comme langue principale d'enseignement et de communication dans les écoles. L'espagnol est une langue seconde et l'anglais et/ou le français sont des troisièmes et quatrièmes langues dans l'enseignement primaire et secondaire. Récemment, de nombreuses écoles ont introduit EMILE dans l'enseignement secondaire et certaines écoles primaires utilisent le catalan, l'espagnol et l'anglais pour enseigner les différentes matières du curriculum.

Les contextes éducatifs catalan et basque semblent favoriser l'intégration du plurilinguisme dans le cadre d'EMILE où les apprenants sont censés avoir atteint, à la fin de leur scolarité obligatoire, un niveau B2 pour le basque/catalan et l'espagnol, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR – voir ci-dessous), un niveau B1 pour l'anglais et/ou un A2 pour le français.

Une étude longitudinale faite entre 2004 et 2006 a exploré le niveau de compétence des apprenants en anglais et dans la matière enseignée et l'influence que cela avait sur les autres langues (basque et espagnol). En termes de compétence linguistique, on a constaté que les apprenants EMILE avaient de meilleurs résultats que les élèves non-EMILE et que cette différence augmentait avec les années. En ce qui concerne la connaissance de la matière, leurs résultats étaient analogues à ceux des non-EMILE qui avaient appris la matière en basque ou espagnol (Lasagabaster et Ruiz de Zarobe, 2010). D'autres exemples du même ordre émergent constamment (voir Ruiz de Zarobe, Sierra et Gallardo del Puerto, 2011). Il est intéressant de constater que l'un des facteurs de réussite de cette expérience était attribué à la grande motivation des enseignants du fait de leurs diplômes universitaires en langues, mais de façon plus significative du soutien qu'ils recevaient de par la conception spécifique des matériaux et des séminaires de formation. Nous espérons que les matériaux de ConBaT+ présentés ici constitueront une contribution supplémentaire dans les efforts des enseignants vers l'intégration du plurilinguisme dans l'enseignement des disciplines non linguistiques.

### **3.1.2. Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Cadre européen de référence (2006)**

Bien des enseignants de langues sont sûrement familiarisés avec le Cadre européen commun de référence pour les langues qui permet la reconnaissance mutuelle des qualifications en langues, facilitant ainsi la mobilité éducative et professionnelle. En outre, les concepteurs de curriculum connaissent peut-être le Cadre des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie qui, lui aussi, s'avère d'une grande pertinence pour le développement des programmes EMILE.

Ce cadre vise à informer les institutions éducatives nationales lors de la révision des programmes scolaires. Cependant, il peut aussi aider écoles et enseignants à mettre en œuvre des programmes EMILE, en examinant l'ensemble des compétences qu'ils pourraient vouloir faire ressortir à un moment donné. Le cadre reflète les efforts européens pour réaliser les objectifs éducatifs adoptés en commun.

Chaque compétence clé combine un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, tels qu'ils sont décrits dans les *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* du *Cadre européen de référence* (Commission européenne, 2007).

Le Cadre européen comprend huit compétences clés:

1. communication dans la langue maternelle;
2. communication en langues étrangères;
3. compétence en mathématiques et compétences de base en science et technologie;
4. compétence numérique;
5. capacité d'apprendre à apprendre;
6. compétences sociales et civiques;
7. sens de l'initiative et esprit d'entreprise; et
8. conscience culturelle et capacité d'expression.

La description suivante montre que ce cadre sera fort utile aux enseignants pour développer les programmes EMILE et les matériaux associés, puisque la transversalité des compétences entre langues et cultures est ce qui caractérise EMILE:

Parmi ces compétences, nombreuses sont celles qui se recoupent et sont étroitement liées: des aptitudes essentielles dans un domaine donné vont renforcer les compétences nécessaires dans un autre. Pour être en mesure d'apprendre, il est essentiel de maîtriser les compétences de base dans les langues, l'écriture et la lecture, le calcul et les technologies d'information et de la communication (TIC) et, pour toute activité d'apprentissage, il est fondamental d'apprendre à apprendre. Une série de thèmes sont appliqués dans l'ensemble du cadre de référence et interviennent dans les huit compétences clés: réflexion critique, créativité, initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments (2007: 3).

Parallèlement, le Cadre européen des certifications fournit un ensemble d'indicateurs allant du Niveau 1 du primaire au Niveau 8 de l'enseignement supérieur. Ce document peut aider à ce que chaque compétence clé corresponde au résultat attendu au niveau approprié.<sup>1</sup>

En tenant compte des huit compétences citées ci-dessus, il peut être utile d'examiner quelques principes de base de l'apprentissage centré sur le contenu, qui contribuent à l'amélioration de l'enseignement d'une discipline non linguistique, tout en nourrissant l'acquisition des *savoirs*, *savoir-faire* et *savoir-être* (positifs).

---

1 Ce cadre est disponible sur  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:FR:PDF>

### 3.1.3. Conceptualisation de l'enseignement d'une discipline non linguistique

Bien qu'il y ait de nombreux modèles de mise en œuvre d'EMILE, cette méthode se caractérise par une démarche de focalisation sur la langue par rapport à l'enseignement du contenu. La priorité donnée à la langue conduit à réfléchir au type de langage dont a besoin l'apprenant (et dans certains cas l'enseignant), pour rendre le contenu accessible. Dans le contexte des programmes canadiens bilingues, Cummins (1984) a identifié dans l'enseignement formel deux dimensions linguistiques, à savoir celle intitulée « basic interpersonal communication skills » (BICS) et celle intitulée « cognitive and academic language proficiency » (CALP). Chaque dimension joue un rôle dans le processus d'apprentissage: BICS demande moins à l'apprenant, du fait de la grande contextualisation de la langue qui bénéficie d'autres supports de communication comme, par exemple, la gestuelle. De son côté, CALP, portant sur le langage requis pour l'apprentissage du contenu, comporte plus d'exigences cognitives, à cause de sa nature décontextualisée. Quelque vingt ans plus tard, un autre modèle analogue a vu le jour en Europe (CLIL Matrix 2004-2007)<sup>2</sup> qui relevait aussi la contradiction qui existe entre les défis linguistiques et cognitifs auxquels sont confrontés les apprenants. Les deux modèles, canadien et européen, recommandent que le contenu soit à la fois exigeant au plan cognitif, mais également soutenu par un langage plus accessible et plus contextualisé. Cependant Coyle (2007) maintient que le double centrage sur la langue et le contenu n'est pas suffisant à lui seul pour que soit mis en œuvre tout le potentiel d'EMILE. Une approche plus globale des pédagogies d'EMILE, aussi diverses qu'elles puissent être, a besoin de faire partie d'un cadre cohérent. Ce cadre permet de tenir compte des quatre dimensions suivantes – les 4Cs – quand on se lance dans le développement des pédagogies de type EMILE: contenu/communication/cognition/culture.

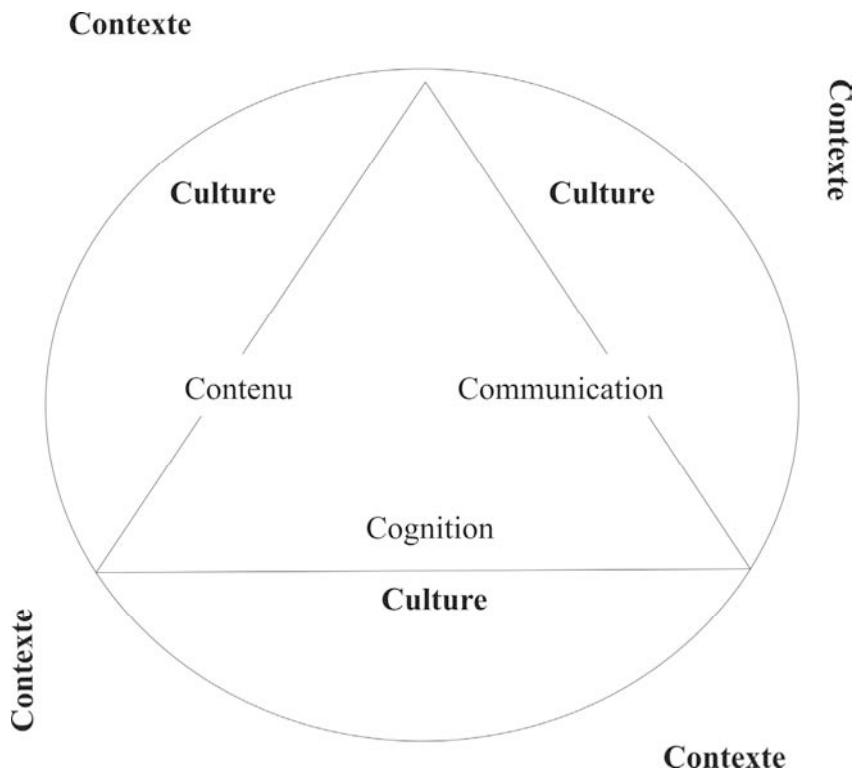
Le Cadre des 4Cs se concentre sur les relations entre contenu (sujet, matière), communication (langage), cognition (apprentissage et réflexion) et culture (conscience sociale de soi-même et de « l'altérité »). Il prend en compte « l'intégration » à différents niveaux: l'apprentissage (contenu et cognition), l'apprentissage de la langue (communication et cultures) et les expériences interculturelles (Coyle, 2007: 550).

Coyle est convaincue que les « Culture(s) informent le tout » (2007: 550), à tel point que le contexte et la culture constituent l'encadrement réel du Cadre récemment révisé des 4Cs (voir Figure 1 ci-dessous), pour promouvoir ce que Cummins (2004) décrit comme une citoyenneté globale et/ou une conscience sociale de soi et de l'altérité (Coyle, 2007: 550).

---

2 Disponible sur <http://www.ecml.at/mtp2/clilmatrix/FR/qMain.html>





*Figure 1: Le Cadre des 4 Cs (adapté de Coyle et al. 2010: 41)*

De même façon, la Commission européenne privilégie le savoir interculturel et les compétences de compréhension et de communication, en plaçant ces dimensions au premier rang de leur liste d'avantages associés à une approche EMILE, comme indiqué ci-dessous.

L'approche à facettes multiples qui constitue EMILE peut offrir toute une gamme d'avantages. En effet, elle

- crée une compréhension et un savoir interculturels;
- développe des compétences en communication interculturelle;
- améliore la compétence linguistique et la compétence à l'oral;
- encourage l'intérêt porté au multilinguisme et aux attitudes multilingues;
- donne la possibilité d'étudier le contenu avec des perspectives différentes;
- permet à l'apprenant d'avoir plus de contacts avec la langue cible;
- ne nécessite pas d'heures d'enseignement supplémentaires;

- complémente les autres matières plutôt qu'elle ne les concurrence;
- diversifie les méthodes et les formes de pratique dans la salle de classe;
- renforce la motivation des apprenants et leur confiance envers la langue et la matière enseignée.

(Commission européenne 2008).

Dans un message de la Commission au Parlement européen et au Conseil, l'Europe reconnaît que l'apprentissage d'une seule lingua franca ne suffit pas pour devenir une communauté authentiquement multilingue ni pour instaurer le « plurilinguisme individuel » (Commission européenne, 2005: 3). Cette aspiration a amené à recommander que tous les Européens acquièrent « deux langues en plus de leur langue maternelle » (*ibid*: 3).

Toutefois une étude comparative Eurydice de 2009 reconnaît que l'Europe comprend également une importante population de migrants et demande des mesures pour promouvoir la « communication avec les familles de migrants et l'apprentissage des langues d'origine pour les enfants de migrants ».

Plusieurs pays européens ont récemment établi des stratégies politiques globales à propos de la prise en compte du phénomène migratoire dans leur système éducatif, qui considèrent la diversité linguistique liée aux langues maternelles des élèves immigrants comme une richesse et marquent la volonté de cultiver cette diversité (Eurydice, 2009: 27).

Dans ce contexte et avec l'idée de Coyle que la culture imprègne le cadre d'EMILE, se pose la question de l'intégration réelle de la diversité de la classe dans la pratique d'enseignement EMILE.

### **3.2. Plurilinguisme et pluriculturalisme – conscience plurilingue et pluriculturelle**

Les sociétés contemporaines se caractérisent par le multilinguisme et par des échanges culturels complexes. Cette diversité sociale s'accompagne d'identités complexes au niveau individuel. Les institutions scolaires ne peuvent plus ignorer le défi que représentent les confrontations et interactions entre les langues et les cultures présentes dans la classe.

Le but du projet ConBaT+ est de prendre en compte cette dimension et d'améliorer « la compétence plurilingue et pluriculturelle » de l'apprenant (Coste, Moore et Zarate, 1997). Elle ne consiste pas à juxtaposer des compétences en plusieurs langues, mais constitue une compétence globale et composite qui varie selon la gamme spécifique d'aptitudes linguistiques et culturelles propres à chaque individu. Le CECR la définit comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et

l'expérience de plusieurs cultures » (Conseil de l'Europe, 2001: 129). Cette définition se base sur les nombreuses études qui ont été faites dans le domaine de la psycholinguistique et de la sociolinguistique, qui montrent que les langues et les cultures ne peuvent pas être considérées comme des entités séparées coexistant les unes à côté des autres et s'accumulant au fil des expériences individuelles. Elles ont entre elles des interactions dynamiques, flexibles et diversifiées, à la fois au niveau social et au niveau individuel. Cook (1992) et, plus tard, Herdina et Jessner (2002) ont décrit l'aptitude multilingue comme un « système holistique ». La description de la compétence plurilingue comme système permet d'inclure sa complexité et son unité dans un même tout cohérent. En d'autres termes, la spécificité d'une langue donnée coexiste avec les influences et les connexions mutuelles qui entrent en jeu dans les composantes des répertoires individuels: « Cela signifie que, d'une part, le modèle dynamique est séparatiste ou modulaire quand il interprète en modules séparés les systèmes et facteurs linguistiques en jeu, mais d'autre part, il présuppose que les sous-systèmes dont il est question interagissent les uns avec les autres et s'influencent mutuellement dans le système complexe et dynamique qu'on appelle multilinguisme » (Herdina et Jessner, 2002: 149-150).

Des études empiriques ont été récemment menées au niveau européen sur la façon d'éveiller la conscience de la diversité linguistique et culturelle et de développer en classe la compétence plurilingue. Les principaux résultats de projets comme *Evlang*<sup>3</sup> (1996-2001), *Janua Linguarum*<sup>4</sup> (2000-2004) et *Language Educator Awareness*<sup>5</sup> (LEA, 2004-2008) ont publié des matériaux d'enseignement (*Evlang*, *Janua Linguarum*) et des modules de formation des enseignants (*LEA*), favorisant ainsi la promotion des savoirs, attitudes et compétences liés à l'altérité, la pluralité et la diversité. Ces projets ont leur source dans le mouvement amorcé par Hawkins (1984), qui proposait l'introduction, dans le curriculum britannique, d'une « matière-passerelle » intitulée « éveil aux langues ». Cette démarche vise à compléter l'apprentissage d'une langue par l'étude du langage et des langues et à stimuler non seulement la curiosité et l'intérêt de l'apprenant en matière de langues et de cultures, mais aussi ses capacités d'observation et d'analyse de la langue. L'objectif principal étant d'amener les élèves à poser des questions sur le langage et à débattre de la diversité, pour fonder les bases d'une « éducation aux langues » globale, que le Cadre européen de référence pour les langues met maintenant en avant comme ayant une importance capitale dans l'enseignement des langues.

La sensibilisation aux langues, aux cultures, au plurilinguisme et au pluriculturalisme, au sens défini ci-dessus, est l'objectif principal de ConBaT+. Les matériaux pédagogiques, qui sont rassemblés dans cette publication, ont été conçus pour promouvoir des attitudes positives par rapport à d'autres langues, leurs locuteurs et

---

3 Commission européenne, Socrates Lingua, coordinateur: M. Candelier (voir Candelier, 2003a).

4 Commission européenne, Socrates Comenius et CELV (Graz, Conseil de l'Europe), coordinateur: M. Candelier (voir Candelier, 2003b).

5 LEA, CELV (Graz, Conseil de l'Europe), coordinatrice: M. Bernaus (voir Bernaus *et al.*, 2007).

leurs cultures, en donnant aux apprenants la possibilité de comparer la langue cible L2 à d'autres langues, qu'elles soient ou non leurs langues maternelles.

Un autre défi, en relation étroite avec le premier, est d'enrichir la connaissance d'un contenu donné avec les différents points de vue qu'offrent sur cette matière spécifique une autre langue et une autre culture, et de souligner les connexions et les échanges qui existent entre les langues et les cultures. En même temps, cela donne aux élèves, dont la première langue (L1) est différente de la (des) langue(s) officielle(s), la possibilité de voir que les langues de leur répertoire sont estimées et reconnues comme différentes, mais égales, dans la façon de représenter la réalité par le langage.

Pour tous les apprenants, quels que soient leur répertoire et leur environnement culturel, la façon distanciée dont est abordé le contenu, à cause de la langue L2, est mise en valeur par les comparaisons interlinguistiques et interculturelles; cette approche favorise ainsi « le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité, en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (Conseil de l'Europe, 2001: 9). Elle associe le développement d'attitudes comme l'acceptation des différences et la valorisation de la pluralité avec celui de compétences dans le domaine des aptitudes métalinguistiques et métacommunicatives, en stimulant chez l'apprenant la réflexion sur le langage.

Cette manière intégrée d'aborder les langues et les cultures que le projet propose est à la fois trans- et interdisciplinaire. Elle comprend l'intégration de toutes les langues et cultures présentes dans la classe, (la/les langue(s) officielles d'enseignement, la langue L2 utilisée pour le contenu disciplinaire, les autres langues qui sont enseignées et les langues individuelles, c'est-à-dire tout le répertoire des élèves), dans les matières non linguistiques.

### **3.3. ConBaT+: réconcilier l'enseignement des disciplines non linguistiques avec le plurilinguisme et le pluriculturalisme**

Le « + » de l'acronyme ConBaT+ suggère que l'enseignement centré sur une discipline a besoin d'être complété par une valeur ajoutée. Cette valeur ajoutée est liée à la diversité linguistique et culturelle. Le projet place le concept de plurilinguisme et de pluriculturalisme au centre de cette approche. Le but du projet ConBaT+ est de créer des matériaux EMILE en trois langues – anglais, français et espagnol – pour l'enseignement d'autres matières, aux niveaux primaire et secondaire. Un soutien concret est fourni au praticien qui veut intégrer ce concept de plurilinguisme/culturalisme dans sa propre classe.

Comment faire pour promouvoir la conscience du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans le contexte d'EMILE? Cela peut se faire d'abord en utilisant L2 pour enseigner une matière donnée du curriculum et, ensuite, en offrant aux élèves dont L1 est une langue minoritaire l'occasion de s'en servir pour des activités spécifiques.

En même temps, ces élèves peuvent contribuer à enrichir un sujet spécifique de la matière en question, en comparant la façon dont le même sujet est perçu dans leur pays d'origine.

En outre, les matériaux sont présentés dans une perspective interculturelle. A ce propos, des recherches empiriques montrent que c'est lorsque les apprenants ont l'expérience d'autres langues, qu'ils sont plus portés à avoir une vision plus positive et plus tolérante des autres cultures (Rubinfeld *et al.*, 2006).

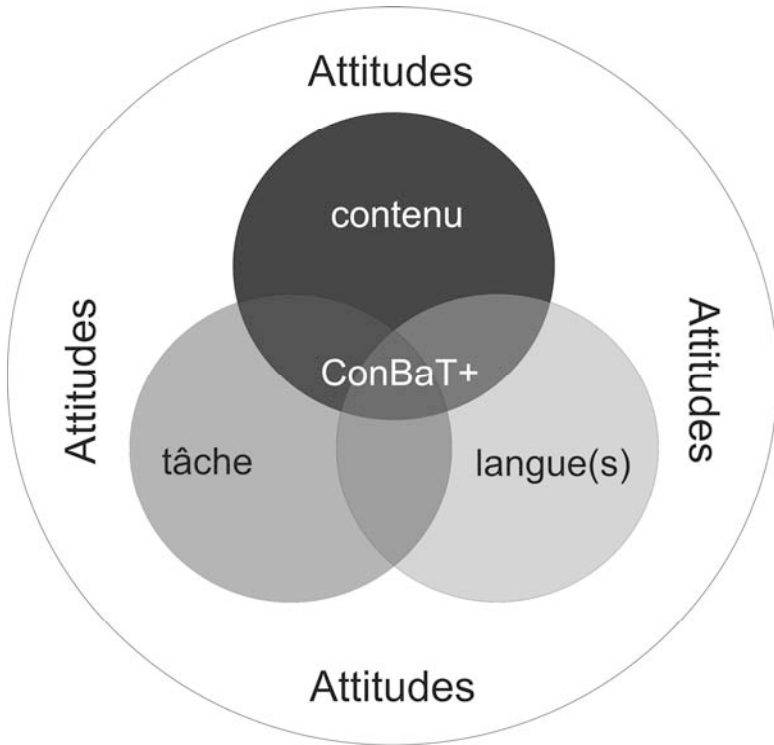
Par ailleurs, ce projet, avec ses produits qui visent à réconcilier différentes approches d'apprentissage et d'enseignement des langues, prend en compte les propos qui avaient été exprimés par Wolff (2002):

Il faut absolument réformer l'enseignement des langues ... ce qui est nouveau, c'est la façon dont différentes méthodes d'apprentissage des langues, qui s'étaient développées isolément, sont regroupées afin de promouvoir un enseignement des langues plus efficace et le multilinguisme (Wolff, 2002: 184).

Comme l'a fait remarquer Candelier (2006), une approche plurilingue n'est pas dépendante du contenu; n'importe quelle matière scolaire peut apporter une perspective plurilingue à son contenu. Il faut ajouter qu'« EMILE est méthodologiquement neutre » et peut s'associer à n'importe quelle méthode d'enseignement/apprentissage (Little, 2003: 39). Par conséquent, intégrer à l'enseignement d'une matière une approche plurilingue est à la fois sensé et innovant.

ConBaT+ propose un moyen de gérer la diversité par une approche plurilingue et pluriculturelle, qui peut soulager la pression croissante qui pèse sur les enseignants pour s'adapter à cette diversité. La pression liée à des programmes scolaires surchargés peut aussi être allégée par un enseignement des matières conçu pour être transcurriculaire, c'est-à-dire qu'une activité centrée sur le contenu et plurilingue peut être reliée à plusieurs matières du curriculum.

Pour conclure, en ce qui concerne une approche pédagogique pour ConBat+, la combinaison de trois démarches permet la réalisation des objectifs du projet. D'abord, par rapport aux compétences clés pour l'apprentissage et la formation tout au long de la vie, on devrait adopter une méthode basée sur les compétences et centrée sur des tâches. L'intérêt porté aux tâches entraîne un intérêt pour le contenu – c'est-à-dire le texte, le fond – qui à son tour entraîne une démarche plurilingue qui se concentre sur les langues et sur leurs locuteurs – en l'occurrence, les apprenants. Une telle combinaison favorise le développement d'attitudes positives, comme illustré dans la figure 2 ci-dessous.



*Figure 2: Une approche pédagogique pour ConBaT+*

En résumé, ConBaT+:

- s'est développé à partir de l'expérience de projets antérieurs;
- influence les processus de réforme dans l'enseignement des langues, en intégrant le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans un apprentissage des langues centré sur une matière;
- fournit un soutien concret aux praticiens par la production de ressources de qualité pour la classe plurilingue/culturelle EMILE;
- apporte une plus-value tangible à l'apprentissage centré sur une matière;
- contribue à changer les processus de changements dans les contextes nationaux, en rendant les professionnels de langues habilités à gérer l'hétérogénéité ethnique et culturelle aussi bien que les programmes scolaires surchargés.

### 3.4. Un curriculum orienté sur l'utilisation des langues

Un facteur clé de l'enseignement d'une discipline non linguistique est l'adoption d'une approche du contenu qui soit orientée sur les langues. Cela implique que toutes les compétences linguistiques soient prises en compte et exploitées pour permettre à l'apprenant d'assimiler un contenu et en même temps d'utiliser la langue de façon significative. Pour ce faire, il faut activer les stratégies d'apprentissage des langues: stratégies de lecture, d'écriture, de parole et d'écoute. Voici un exemple de la promotion de ces stratégies dans l'activité suivante conçue pour le projet:

Vous devez devenir de vrais experts, donc utilisez autant de stratégies que vous pouvez pour vous familiariser de plus en plus avec le contenu de la carte d'expert: l'un explique, les autres écoutent et aident, se posent des questions, se testent mutuellement ...

Quand l'enseignant vous demande de travailler à deux avec quelqu'un de votre groupe « d'experts », à tour de rôle, expliquez-vous le texte l'un à l'autre, sans le regarder. Celui qui écoute peut regarder le texte et aider celui qui parle.

(Tiré et traduit de « A symphony of fractions » (2010) par Oriol Pallarés et Carlota Petit).

Cet exemple témoigne du haut degré d'interaction qui intervient entre matière apprise et apprenant dans sa progression de la maîtrise des défis cognitifs, ainsi que la grande variété des stratégies d'apprentissage des langues qui développent à la fois la compréhension et l'interaction sociale dans une situation concrète de communication. L'activité ci-dessus est transcursculaire, puisque ce sont la musique et les mathématiques qui sont ciblées. Comme on le souligne à la section 3.2, les praticiens ne peuvent plus ignorer la diversité linguistique et culturelle qui prévaut dans nos salles de classe. C'est pourquoi c'est à nous, enseignants, qu'il appartient de faire en sorte que cette diversité soit expérimentée par tous les apprenants. L'extrait suivant, tiré de la série d'activités citée ci-dessus, montre comment il est possible de passer d'une approche au contenu orientée sur les langues à une attitude de salle de classe orientée sur les langues:

Allegro,  $\pi$ , mezzo forte,  $\beta$ , Lied .... Pouvez-vous penser à des langues et des cultures qui ont de l'importance dans le monde de la musique? Et dans le monde des maths?

Dans certaines cartes d'expert, on mentionne des langues et cultures particulières. En équipe, prenez l'une des langues qui vous paraît importante dans le monde de la musique et faites une nouvelle carte d'expert avec de nouvelles connexions entre la musique et/ou les maths et la nouvelle langue que vous avez choisie.

Qu'est-ce qui se passe dans ta langue maternelle? Et dans les autres langues que tu connais? En tenant compte de tout ce que tu as appris dans cette première et deuxième parties du projet, demande-toi combien de nouvelles notions de musique et de maths tu peux exprimer dans les langues que tu connais. Fais un nuage de mots comme celui qui est figuré dans l'Activité 1. Tu peux te servir de l'outil en ligne Wordle ([www.wordle.com](http://www.wordle.com)).

(Tiré et traduit de « A symphony of fractions » (2010) par Oriol Pallarés et Carlota Petit).

La focalisation sur la musique et les maths ouvre une perspective sur d'autres langues, grâce à la terminologie associée à ces disciplines. Cette terminologie permet aussi de faire la transition en douceur entre la langue « académique » et les langues de la classe.

L'exemple suivant montre comment l'option plurilingue de l'enseignement d'une matière scolaire contribue à renforcer la conscience linguistique et les compétences stratégiques que l'apprenant peut acquérir lorsqu'il est confronté à l'information multilingue.

Observez les phrases suivantes dans les différentes langues ci-dessous:

- Il fait chaud aujourd'hui (français)
- Hace mucho calor hoy (espagnol)
- Es ist warm heute (allemand)
- It is warm today (anglais)
- Fa calor avui (catalan)
- Fa caldo oggi (italien)

Discute avec ton voisin. De quoi est-il question?

Reconnais-tu des mots?

Y a-t-il des points communs (mot que tu reconnais, ordre des mots)? Des différences?

Peux-tu traduire cette phrase dans d'autres langues que tu connais?

Partage ces nouvelles phrases avec le reste de la classe et ajoute-les aux phrases ci-dessus.

Regarde maintenant plus attentivement la construction de toutes ces phrases.

Réflexion en groupe-classe: que pouvez-vous en conclure?

(Tiré de « Notre terre nous nourrit » par Nathalie Auger)

Ici, la langue cible est le français et l'activité consiste à comparer la même expression en français, espagnol, allemand, anglais, catalan et italien. Les enfants sont encouragés à chercher les mots qu'ils peuvent reconnaître, étudier l'ordre des mots dans chaque phrase et identifier les ressemblances et les différences. Cette activité a été conçue pour un module de géographie.

Un autre exemple de la façon d'intégrer le plurilinguisme dans l'enseignement centré sur les contenus implique un travail sur l'étymologie des mots et sur leurs origines, comme on le montre ci-dessous:



Cherche dans un dictionnaire le sens des mots suivants et essaie de deviner à quelle langue ils ont été empruntés.

avalanche: \_\_\_\_\_

canyon: \_\_\_\_\_

fjord: \_\_\_\_\_

geyser: \_\_\_\_\_

golf: \_\_\_\_\_

iceberg: \_\_\_\_\_

jungle: \_\_\_\_\_

tundra: \_\_\_\_\_

(Tiré de « Motion in the ocean » par Martine Kervran)

Ce dernier exemple illustre les défis cognitifs qu'offre aussi cette méthode; en outre, c'est une activité qui développe l'autonomie de l'apprenant et lui donne l'occasion d'apprendre à faire des recherches dans le dictionnaire.

Nous allons commenter également deux autres exemples. Le module « Calligraphie japonaise » est principalement une activité d'éveil qui crée chez l'apprenant une expérience sensorielle de la langue; c'est aussi une activité artistique. L'apprenant est invité à observer et à s'exercer à la calligraphie japonaise en suivant les instructions du site Internet. Cette activité encourage également les élèves à prononcer des mots de langues différentes, c'est-à-dire à exercer leurs mâchoires et leur langue autour de nouveaux systèmes phonétiques. Pour que cette tâche soit réussie, il faut que les élèves se rendent compte des syllabes qui constituent un mot et reconnaissent les frontières des mots. Enfin, cette unité encourage des attitudes positives par rapport à d'autres langues et à ceux qui les parlent, car les enfants qui parlent d'autres langues peuvent également dessiner et prononcer des noms dans leur propre langue et les présenter à la classe.

La série d'activités qui est proposée dans « Fêtons la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme » développe une variété de compétences linguistiques dans de nombreuses langues. Par exemple, l'Activité 2 expose l'apprenant aux langues des Etats-Unis, de l'Egypte, du Mexique, de la Bosnie-Herzégovine, du Cambodge, de la France, de l'Australie, de la Nouvelle-Guinée, du Népal, du Bangladesh, de l'Ethiopie, de l'Afrique du Sud et de la Nouvelle-Zélande et demande aux enfants de distinguer à l'oreille les sons qui forment le mot « libre » en arabe, en espagnol et en d'autres langues. Le contenu traite de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, sujet faisant typiquement partie de l'éducation civique.

Enfin, il est envisageable que la prise de conscience du potentiel qu'offre le plurilinguisme mène l'enseignant EMILE à intégrer systématiquement une approche linguistique à son enseignement des matières scolaires. Etant donné qu'EMILE propose

que la culture imprègne son cadre conceptuel, il suffit de reconnaître la diversité et le dynamisme qui caractérisent fondamentalement la « culture », puisqu'il n'existe pas de culture d'une seule personne. De la même manière, si on encourage activement les répertoires linguistiques des apprenants de la classe, la coexistence des langues, tout comme les influences linguistiques et culturelles, apparaîtront naturellement. Ainsi, le plurilinguisme devient un instrument utile au développement des stratégies d'apprentissage des langues, crée une expérience cognitivement enrichissante du contenu disciplinaire et constitue un moyen de donner une reconnaissance aux langues des différents apprenants d'une classe qui restent trop souvent inaudibles et qu'on sépare de la réalité vécue des élèves à l'école.

## 4. Convictions et attitudes sur l'introduction d'une dimension plurilingue et pluriculturelle dans les disciplines non linguistiques

### Introduction

Dans le cadre du projet ConBaT+, une étude a été faite pour savoir quelles étaient les attitudes envers l'apprentissage de disciplines non linguistiques et le plurilinguisme. L'étude comporte 32 questions et a été menée dans 12 pays (Arménie, Belgique, Bulgarie, République tchèque, France, Finlande, Grèce, Pays-Bas, Pologne, Roumanie, Espagne et Suède)<sup>6</sup>. Les pages qui suivent représentent un bref rapport statistique sur les données qui ont été recueillies auprès de 72 enseignants et 558 élèves. S'il ressort de l'analyse de ces données une conclusion d'ensemble, c'est que les attitudes vis-à-vis de ces méthodes d'enseignement centrées sur les contenus et le plurilinguisme sont positives à la fois pour les élèves et pour les enseignants. Par conséquent, nous croyons qu'élèves et enseignants feront un accueil favorable aux matériaux de ConBaT+.

### L'étude

En développant le questionnaire pour l'étude, on a pris soin de poser le même nombre de questions traduisant des attitudes positives et négatives. Ceci pour éviter un biais de « réponses en série » où les participants utilisent la même réponse à chaque question pour remplir le questionnaire plus rapidement. Les questions étaient formulées pour refléter les avantages du plurilinguisme dans l'enseignement des matières scolaires et pour répondre aux doutes qui pouvaient se manifester dans les attitudes négatives. Il est important de garder à l'esprit la formulation de chaque question (positive ou négative) quand on interprète les résultats. Il se peut, par exemple, que les répondants expriment une attitude favorable au plurilinguisme, soit en étant d'accord avec une formulation positive, soit en étant en désaccord avec une formulation négative.

### Information démographique

**Les enseignants.** En tout, 74 enseignants ont rempli une version de l'étude modifiée pour correspondre aux enseignants. L'échantillon était en majorité de sexe féminin (84%) avec une moyenne d'âge de 39 ans. La langue utilisée pour l'instruction des

---

6 Pour la totalité des réponses, voir Annexe 1.

disciplines non linguistiques était le plus souvent l'anglais (70%). Presque tous les enseignants avaient un diplôme universitaire, mais seulement 27% de l'échantillon avait reçu une formation spécifique reconnue dans les techniques d'enseignement centré sur les matières. Il faut noter que plus de la moitié de l'échantillon d'enseignants venait de Roumanie (63%). Les réponses des enseignants sont résumées dans le Tableau 1, en même temps que celles des élèves. En général, les attitudes des uns et des autres s'accordent et révèlent une façon similaire de réagir aux questions. Etant donné que l'échantillon d'enseignants est limité et tend à ne venir que d'un seul endroit, on ne présentera pas plus loin l'analyse statistique des données des enseignants.

**Les apprenants.** En tout, 558 élèves venant de 18 établissements scolaires de 12 pays ont rempli le questionnaire. Près de 40% d'entre eux étaient de sexe masculin et 60% de sexe féminin. Les âges allaient de 6 à 32 ans, avec une majorité d'adolescents (moyenne d'âge = 15 ans). La majorité des élèves de l'échantillon (60%) avait eu deux ans ou moins d'apprentissage dans cette méthode.

## Analyse des réponses des élèves

Même sans une grande expérience de classes d'enseignement centré sur les matières et plurilingue, les élèves montraient des attitudes positives. En examinant les questions les plus populaires, on voit que les élèves approuvent l'enseignement centré sur les matières pour améliorer leur apprentissage des langues et exprimer leurs idées dans des langues différentes.

Q1. Les activités centrées sur les contenus disciplinaires peuvent m'aider à mieux apprendre les langues (oui à 77%).

Q7. Les activités centrées sur les contenus disciplinaires me font apprécier à quel point c'est enrichissant de pouvoir exprimer ses idées dans des langues différentes (oui à 69%).

Les élèves apprécient également de pouvoir faire partie d'une école qui utilise une approche centrée sur les contenus disciplinaires.

Q12. Cela me convient parfaitement d'être élève dans cette école (oui à 69%).

La crainte que les élèves aient des attitudes négatives par rapport à cette approche ou vis-à-vis de cultures différentes n'est pas fondée d'après les résultats obtenus. Les répondants ont très fortement exprimé leur *désaccord* avec les trois propositions suivantes:

Q9. Introduire plusieurs langues dans une classe, c'est une perte de temps et d'énergie (pas d'accord à 74%).

Q23. Un enseignement centré sur les contenus provoque en moi des attitudes négatives pour parler d'autres langues (pas d'accord à 74%).

Q14. Je ne vois aucun avantage à cette méthode d'enseignement (pas d'accord à 77%).

Quand on examine globalement ces données, on voit que les attitudes sont plutôt positives et favorables aux objectifs de cette approche centrée sur les contenus et plurilingue.

Afin d'examiner l'échelle elle-même avec plus de précision, on a mené une analyse en composantes principales. Cette analyse permet de réduire le grand nombre de questions en un plus petit nombre de facteurs ou éléments clés communs sous-jacents aux réponses. En utilisant le diagramme d'ébouillis ('scree plot') comme guide pour trouver le nombre de facteurs sous-jacents aux 32 questions, on a pu extraire trois facteurs:

- Facteur I: Attitudes positives envers ConBaT+
- Facteur II: Adhésion et promotion de l'approche ConBaT+
- Facteur III: Degré de satisfaction avec l'école et les enseignants.

On a calculé une cote globale pour chaque facteur en additionnant les résultats des questions associées à chacun d'eux. Cette méthode a donné trois variables globales, Attitudes, Adhésion et Satisfaction. Il faut noter que la Question 14 a été associée aux deux Facteurs I et II, mais a été attribuée au total du facteur II, parce qu'elle avait une corrélation plus forte avec ce facteur. Une mise en garde est nécessaire dans l'interprétation du Facteur II (*Adhésion et promotion de l'approche ConBaT+*). Il est important de garder à l'esprit à la fois que (a) tous les coefficients de saturation sont négatifs et (b) que toutes les questions reflètent des attitudes négatives. En effet, ce 'double négatif' résulte en une échelle qui reflète des opinions positives par rapport à l'adhésion et la promotion de l'approche ConBaT+. Dans le calcul des cotes globales, on a inversé tous les résultats à formulation négative (en changeant les notes de '5' en celles de '1', de '4' en celles de '2' et ainsi de suite). De cette façon, les résultats élevés dans les cotes indiquent les attitudes positives, l'adhésion et la satisfaction.

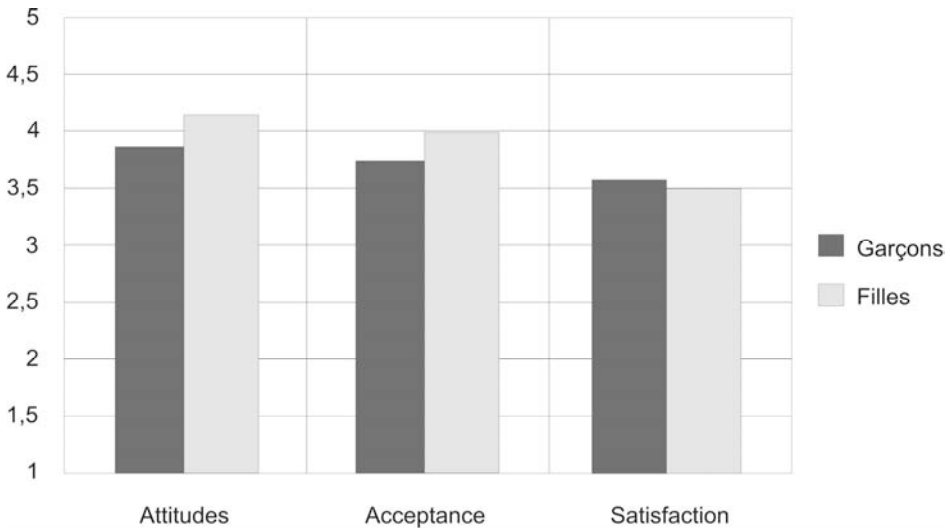
Les trois cotes globales indiquaient une intercorrélation positive significative. Les apprenants qui avaient des attitudes plus positives montraient plus d'adhésion à l'approche ConBaT+ et plus de satisfaction avec leur école. Il y avait aussi, chez ceux qui étaient plus âgés, une légère tendance à accepter plus volontiers ConBaT+, mais à montrer moins de satisfaction pour leur école. Des recherches faites antérieurement ont montré que l'appréciation positive des apprenants sur leur école diminuait au fur et à mesure qu'ils deviennent plus âgés; nous pensons que cette corrélation reflète une attitude générale envers l'école et n'est pas spécifiquement liée aux langues. La corrélation avec l'adhésion, bien que limitée, est encourageante, si on considère l'apprentissage à long terme, au-delà de l'enseignement obligatoire.

|              | Attitudes | Adhésion | Satisfaction |
|--------------|-----------|----------|--------------|
| Attitudes    | 1,0       |          |              |
| Adhésion     | 0,59      | 1,0      |              |
| Satisfaction | 0,32      | 0,14     | 1,0          |
| Age          | 0,06 *    | 0,10     | -0,14        |

*Tableau 1: Corrélations entre les cotes globales et corrélations avec l'âge des apprenants*

*Note: \* corrélation non significative à  $p < .05$*

L'une des questions fréquemment posée dans la littérature de la linguistique appliquée est de savoir s'il existe des attitudes différentes chez les garçons et les filles par rapport aux langues et aux cultures. On a trouvé, de façon statistiquement significative, que les filles avaient des attitudes plus positives et montraient plus de satisfaction que les garçons. La Figure 1 montre le niveau (moyen) des réponses positives (sur une échelle de 1-5).



*Figure 1: Différence entre les garçons et les filles dans les cotes globales*

## **Conclusion**

En conclusion, l'étude montre que trois facteurs sous-tendent les questions dans le questionnaire: Attitudes envers ConBaT+, Adhésion à sa méthode et Satisfaction des écoles qui expérimentent les matériaux du projet. Attitudes positives, Adhésion et Satisfaction ont été exprimées à la fois chez les élèves et chez les enseignants. On a constaté chez les garçons une légère tendance à être moins positifs que les filles, et les enseignants voudront peut-être tenir compte de ces différences de réactions dans l'utilisation des matériaux du projet. Dans l'ensemble, nous pensons qu'élèves et enseignants seront réceptifs aux matériaux ConBaT+.





## 5. Echantillons d'activités pour la classe<sup>7</sup>

On présente ici quatre unités didactiques pour enfants et adolescents. Elles comprennent des activités en espagnol, français et anglais pour les mathématiques, la gymnastique, la musique, les sciences sociales, l'histoire, l'art, la physique et la géographie.

On utilise les symboles suivants:



*indique un contenu plurilingue et pluriculturel*



*indique un travail individuel*



*indique un travail en binôme*



*indique un travail de groupe*



*indique une activité pour toute la classe*



*représente les matériaux pour l'apprenant*



*représente les instructions pour l'enseignant*

---

7 Cet échantillon et d'autres activités de classe se rapportant au plurilinguisme et au pluriculturalisme sont disponibles en format téléchargeable sur le site web <http://combat.ecml.at>.

## 5.1. Contar hasta diez

Sofie Jonckheere

[sofie.jonckheere@foyer.be](mailto:sofie.jonckheere@foyer.be)

Regionaal Integratiecentrum Foyer

Belgium



### Grupo a quién va dirigido:

- 6-12

### Areas:

- Matemáticas
- Educación física
- Música

### Objetivos:

- Mejorar los conocimientos de la lengua castellana mediante la utilización de la misma en un contexto de aprendizaje de matemática
- Valorar otras lenguas y otras culturas distintas a las propias
- Familiarizarse con el multilingüismo y con la diversidad de lenguas como características de la propia clase, de la escuela y de la sociedad
- Controlar y corregir el propio proceso de aprendizaje

## **Competencias clave:**

### *Comunicación en lenguas:*

- Ser capaz de utilizar la lengua castellana oral y escrita de manera interactiva
- Valorar el uso de diferentes lenguas

### *Aprender a aprender:*

- Aprender a trabajar con diferentes fuentes de información

## **Competencias sociales y cívicas:**

- Respetar y valorar las diferentes formas de expresarse
- Colaborar con otros sin hacer una distinción entre distintas familias, sexo u origen étnico

## **Temporización global de las actividades:**

- 3 horas



### 5.1.1. Enseñar a contar

**Notas para el profesor:** Los alumnos forman parejas con alguien que no habla la misma lengua. Entre ellos se enseñan a contar hasta diez en su lengua materna. Si todos los niños hablan la misma lengua, cada pareja escoge una lengua de la tabla en la ficha para el alumno 1 y tratan de aprenderlo de memoria. Cuando todos los alumnos sepan contar hasta diez en por lo menos una nueva lengua, se juntan los resultados en la pizarra, tal como están en la tabla.

#### Temporización:

- 30'

#### Agrupación:



#### Contenido:

- Valorar la matemática como dimensión de la creatividad humana

#### Lenguas:

- Ser capaz de utilizar la lengua castellana oral y escrita de manera interactiva
- Valorar el uso de diferentes lenguas

**Ficha nº 1:**

|    | neerlandés | español | eslovaco | griego  | turco | húngaro | portugués | polaco   | sueco |
|----|------------|---------|----------|---------|-------|---------|-----------|----------|-------|
| 1  | een        | uno     | ena      | éna     | bir   | egy     | um        | jeden    | en    |
| 2  | twee       | dos     | dva      | dhío    | iki   | kettő   | dois      | dwa      | två   |
| 3  | drie       | tres    | tri      | tría    | üç    | három   | três      | trzy     | tre   |
| 4  | vier       | cuatro  | shtiri   | téssera | dört  | négy    | quatro    | cztery   | fyra  |
| 5  | vijf       | cinco   | pet      | pénde   | beş   | öt      | cinco     | Pięć     | fem   |
| 6  | zes        | seis    | shest    | éksi    | altı  | hat     | seis      | sześć    | sex   |
| 7  | zeven      | siete   | sedem    | eftá    | yedi  | hét     | sete      | siedem   | sju   |
| 8  | acht       | ocho    | osem     | oxtó    | sekiz | nyolc   | oito      | osiem    | åtta  |
| 9  | negen      | nueve   | devet    | ennéa   | dokuz | kilenc  | nove      | dziewięć | nio   |
| 10 | tien       | diez    | deset    | dhéka   | on    | tíz     | dez       | dziesięć | tio   |

**Evaluación:**

Cuando todos los alumnos sepan contar hasta diez en por lo menos una nueva lengua que puede aparecer o no en la tabla, se escriben todas las lenguas en la pizarra, tal como están en la tabla.



### 5.1.2. Jugar con los números: matemáticas

**Notas para el profesor:** Un alumno dicta al otro un ejercicio básico de sumar, restar, multiplicar o dividir y éste lo escribe en números. Luego, se intercambian los roles. Para las operaciones matemáticas (sumar, restar, multiplicar y dividir) los alumnos usarán el español. Los números los toman de cualquier lengua de la tabla o de la pizarra. El resultado no puede dar más de diez. El profesor escribe los ejemplos siguientes en la pizarra para que los alumnos sepan verbalizar las operaciones matemáticas en español:

- Alumno 1 dice: “tészera más dois es szešć”  
Alumno 2 escribe:  $4 + 2 = 6$
- Alumno 2 dice: “acht menos jeden es yedi”  
Alumno 1 escribe:  $8 - 1 = 7$
- Alumno 1 dice: “tvâ multiplicado por öt es diez”  
Alumno 2 escribe:  $2 \times 5 = 10$
- Alumno 2 dice: dziewięć dividido por három es drie”  
Alumno 1 escribe:  $9 : 3 = 3$

#### Temporización:

- 30'

#### Agrupación:



#### Contenido:

- Valorar la matemática como dimensión de la creatividad humana
- Conocer los conceptos de sumar, restar, multiplicar y dividir

#### Lenguas:

- Ser capaz de utilizar la lengua castellana oral y escrita de manera interactiva
- Valorar el uso de diferentes lenguas

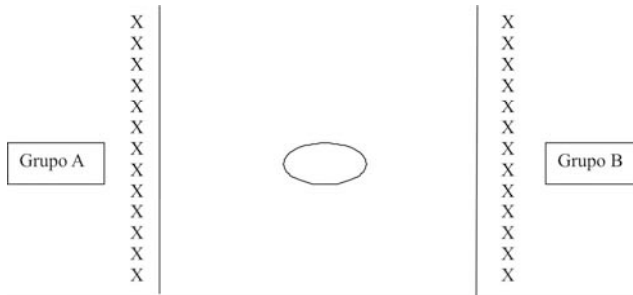
#### Evaluación:

- Los alumnos se corrigen entre ellos



### 5.1.3. Jugar con los números: educación física

**Notas para el profesor:** En el gimnasio o en el patio, los alumnos forman dos grupos. En cada grupo se ponen uno al lado del otro detrás de las dos líneas paralelas, tal como en el dibujo siguiente:



Entre las dos líneas, en el medio, hay un objeto (una lata, un pañuelo,...) Los alumnos reciben un número del 1 al 10. Los números del 1 al 10 en los idiomas utilizados en la primera hoja de trabajo están en una pizarra o los alumnos los tienen en una cartulina. El profesor dice dos números en cualquier idioma. Los alumnos que representan estos números corren hacia el centro y tratan de coger el objeto sin ser tocados por los alumnos que tienen los mismos números en el otro grupo. Cuando el alumno consigue llevar el objeto a su equipo, este grupo gana un punto. Si un alumno se equivoca de número el grupo pierde el punto. El profesor puede decir al mismo tiempo 3 o más números.

#### Temporización:

- 30'

#### Materiales de apoyo:

- pizarra (o flipchart) con los números en los diferentes idiomas de la hoja de trabajo 1 o cartulinas con los mismos números.

#### Agrupación:



**Contenido:**

- Estimular las habilidades de movimiento
- Aprender a jugar de una forma táctica
- Aceptar las reglas del juego y las sanciones al infringirlas
- Saber jugar en grupo

**Lenguas:**

- Ser capaz de utilizar la lengua castellana oral y escrita de manera interactiva
- Valorar el uso de diferentes lenguas





#### 5.1.4. Jugar con los números: educación física

**Notas para el profesor:** Se juega en el gimnasio, en el patio o en un parque. Antes de empezar el juego los alumnos se ponen de acuerdo en qué idioma de la hoja de trabajo 1 van a jugar. 2/3 de los alumnos se van a esconder y 1/3 se queda en su base defendiéndola. Los alumnos que se van a esconder llevan escrito un número del 1 al 10 en su frente. Los alumnos de la base cuentan hasta 10 en el idioma acordado mientras los demás se van a esconder. Cuando terminan de contar, los alumnos escondidos intentan acercarse a la base. Los alumnos de la base van a buscarlos. Si los ven, tienen que intentar leer el número que el alumno lleva en la frente. Este no lo puede ocultar con la mano pero puede caminar hacia atrás o dar la espalda o bajar la cabeza para que no lo puedan leer. Si logra llegar a la base sin que vean su número, el grupo gana un punto. En cambio, si los alumnos de la base descubren el número, tienen que decirlo en el idioma acordado y este alumno está eliminado. Se cuentan los puntos acumulados y luego se intercambian los roles: los de la base se esconden y los que estaban escondidos ahora defienden la base. Escogen otro idioma y empiezan a jugar nuevamente.

El vencedor es el grupo que obtuvo más puntos.

#### Temporización:

- 30'

#### Materiales de apoyo:

- pizarra (o flipchart) con los números en los diferentes idiomas de la hoja de trabajo 1 o cartulinas con los mismos.

#### Agrupación:



#### Contenido:

- Estimular las habilidades de movimiento
- Aprender a jugar de una forma táctica
- Aceptar las reglas del juego y las sanciones al infringirlas
- Saber jugar en grupo

**Lenguas:**

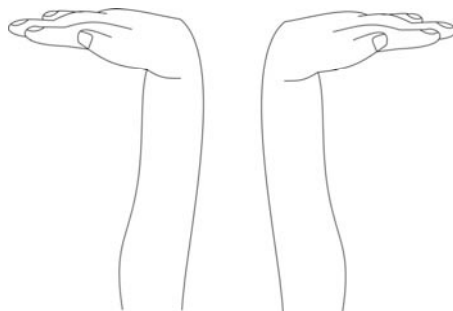
- Ser capaz de utilizar la lengua castellana oral y escrita de manera interactiva
- Valorar el uso de diferentes lenguas



### 5.1.5. Jugar con los números: educación física

**Notas para el profesor:** Toda la clase forma un círculo. Un alumno empieza a contar. Dice el número 1 en cualquier idioma de la hoja de trabajo 1. El alumno que está a su derecha dice el número 2 en el mismo idioma. Así siguen hasta el número 7. El alumno al cual le toca el número 7, dice el número 7 en el mismo idioma y levanta el brazo. Su brazo forma el número 7 indicando con la mano si después le toca al alumno que está a su derecha o al de su izquierda (ver el dibujo aquí abajo). Si la mano indica el lado derecho, el alumno que está a su derecha dice el número 8 en el mismo idioma. Si la mano indica el lado izquierdo, el alumno que está a su izquierda dice el número 8 en el mismo idioma y se sigue contando hasta 10. Luego, empiezan de nuevo con el número 1.

El alumno que se equivoca, está eliminado.



Si los alumnos conocen bien el juego pueden aplicar otras reglas para hacerlo más difícil. Por ejemplo:

1. Cada vez que el grupo llega al número 3, este alumno puede cambiar el idioma y todo el grupo sigue contando en el nuevo idioma. El alumno que se equivoca, está eliminado.
2. Cuando le toca el turno al número 5 el niño da un salto sin decir el número y pasa el turno al número 6. El alumno que se equivoca, está eliminado.
3. ...
4. El último alumno que queda, es el vencedor.

#### **Temporización:**

- 30'

**Materiales de apoyo:**

- pizarra (o flipchart) con los números en los diferentes idiomas de la hoja de trabajo 1 o cartulinas con los mismos

**Agrupación:****Contenido:**

- Estimular las habilidades de movimiento
- Aprender a jugar de una forma táctica
- Aceptar las reglas del juego y las sanciones al infringirlas
- Saber jugar en grupo

**Lenguas:**

- Ser capaz de utilizar la lengua castellana oral y escrita de manera interactiva
- Valorar el uso de diferentes lenguas



### 5.1.6. Jugar con los números: música

**Notas para el profesor:** El profesor pregunta si algún alumno conoce una canción en la que aparecen números, que no sea en la lengua de la escuela. Si hay alumnos que conocen una canción pueden enseñarla a los otros. En caso de no tener ningún alumno que puede enseñar una canción a los otros, el profesor puede usar algunas canciones de la ficha 1 para contarlas o bien leerlas como poesías. Se pueden cantar o leer varias veces cambiando cada vez de lengua cuando cantamos o leemos los números.

#### Temporización:

- 30'

#### Materiales de apoyo:

- pizarra con los números en los diferentes idiomas de la hoja de trabajo 1 o cartulinas con los mismos

#### Agrupación:



#### Contenido:

- Disfrutar del hecho de poderse expresar por medio de la música
- Escuchar y experimentar la música
- Estar abierto a, respetar y valorar la música de otros países y de otras culturas

#### Lenguas:

- Ser capaz de utilizar la lengua castellana oral y escrita de manera interactiva
- Valorar el uso de diferentes lenguas

## Ficha n° 1: Ejemplos de canciones

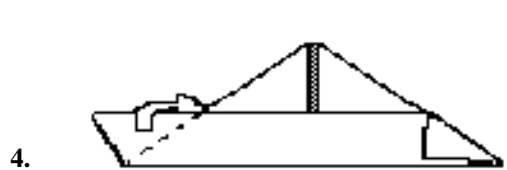
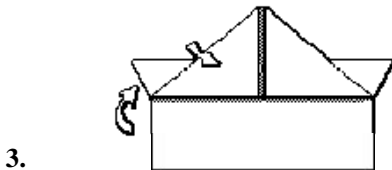
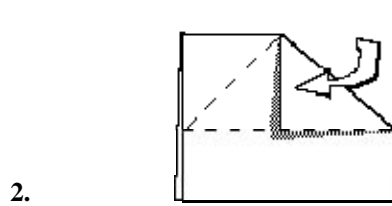
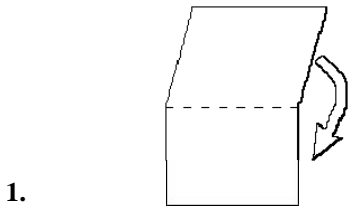
### 🎵 🎵 En neerlandés

*Een, twee, drie, vier* (uno, dos tres, cuatro)  
Hoedje van, hoedje van, (sombbrero de, sombrero de)  
*Een, twee, drie, vier* (uno, dos tres, cuatro)  
Hoedje van papier (sombbrero de papel)

Heb je dan geen hoedje meer? (¿Ya no tienes el sombrero?)  
Maak er een van bordpapier! (¡Haz uno de papel!)  
*Een, twee, drie, vier* (uno, dos tres, cuatro)  
Hoedje van papier. (sombbrero de papel)

En als dat hoedje dan niet past, (Y si ya no te queda bien ese sombrero)  
Zet ik het in een glazen kast, (lo pongo en un armario de vidrio)  
*Een, twee, drie, vier* (uno, dos tres, cuatro)  
Hoedje van papier. (sombbrero de papel)

Luego podéis hacer un sombrero de papel:  
(fuente: <http://kids.flevoland.to/knutselen/origami.shtml>)



### En alemán

(Fuente: <http://ingeb.org/Lieder/meinhuth.html>)

Mein Hut, der hat *drei* Ecken,  
*Drei* Ecken hat mein Hut.  
Und hätt' er nicht *drei* Ecken,  
So wär's auch nicht mein Hut.

(Mi sombrero tiene 3 ángulos)  
(3 ángulos tiene mi sombrero)  
(Y si no tuviera 3 ángulos)  
(no sería mi sombrero)

### En inglés

(Fuente: [http://www.rhymes.org.uk/baa\\_baa\\_black\\_sheep.htm](http://www.rhymes.org.uk/baa_baa_black_sheep.htm))

Baa, baa, black sheep,  
Have you any wool?  
Yes sir, yes sir,  
*Three* bags full!  
*One* for the master,  
And *one* for the dame,  
And *one* for the little boy  
Who lives down the lane.

(Mee, mee, oveja negra)  
(¿Tienes lana?)  
(Sí señor, sí señor)  
(3 bolsas enteras)  
(¡1 para mi dueño)  
(1 para mi dueña)  
(y 1 para el chiquito)  
(que vive en el callejón!)

### En portugués

(Fuente: <http://ingeb.org/Lieder/meinhuth.html>)

O meu chapéu tem *três* bicos  
Tem *três* bicos o meu chapéu  
Se não tivesse *três* bicos  
Não seria o meu chapéu.

(Mi sombrero tiene 3 ángulos)  
(3 ángulos tiene mi sombrero)  
(Y si no tuviera 3 ángulos)  
(no sería mi sombrero)

### En sueco

(Fuente: <http://ingeb.org/Lieder/meinhuth.html>)

Min hatt, den har *tre* kanter  
*Tre* kanter har min hatt  
Och har den ej *tre* kanter  
Så är det ej min hatt.

(Mi sombrero tiene 3 ángulos)  
(3 ángulos tiene mi sombrero)  
(Y si no tuviera 3 ángulos)  
(no sería mi sombrero)

## 🎵 🎵 En francés

(Fuente: <http://www.laukart.de/multisite/songbook/french.php>, septembre 2011)

|                             |                        |
|-----------------------------|------------------------|
| <i>un, deux, trois,</i>     | (1, 2, 3)              |
| nous irons au bois,         | (vamos al bosque)      |
| <i>quatre, cinq, six</i>    | (4, 5, 6)              |
| cueillir des cerises,       | (a recolectar cerezas) |
| <i>sept, huit, neuf,</i>    | (7, 8, 9)              |
| dans mon panier neuf,       | (en mi cesta nueva)    |
| <i>dix, onze, douze,</i>    | (10, 11, 12)           |
| elles seront toutes rouges! | (¡estarán muy rojas!)  |

## 🎵 🎵 En italiano

(Fuente: <http://www.laukart.de/multi/index.php?id=20>)

|  |   |
|--|---|
| <i>Un</i> elefante si dondolava<br>sopra il filo di una ragnatela<br>E trovando la cosa interessante<br>Andò a chiamare un altro elefante          | (1 elefante se columpiaba)<br>(sobre la tela de una araña)<br>(le parecía tan interesante)<br>(fue a buscar otro elefante)      |
| <i>Due</i> elefanti si dondolavano<br>sopra il filo di una ragnatela<br>E trovando la cosa interessante..<br>Andarono a chiamare un altro elefante | (2 elefantes se columpiaban)<br>(sobre la tela de una araña)<br>(les parecía tan interesante)<br>fueron a buscar otro elefante) |
| <i>Tre</i> elefanti si dondolavano<br>...  | (3 elefantes se columpiaban)<br>...   |

## 🎵 🎵 En español

(Fuente: Hebe Almeida de Gargiulo, *Folklore para Jugar*, Editorial Plus Ultra-Argentina)

Yo tenía *diez* perritos  
Uno se murió en la nieve,  
No me quedan más que *nueve*.  
Yo tenía *nueve* perritos  
Uno se comió un bizcocho,  
No me quedan más que *ocho*.  
Yo tenía *ocho* perritos  
Uno se metió en un brete,  
No me quedan más que *siete*.  
Yo tenía *siete* perritos



Uno ya no lo veréis,  
No me quedan más que *seis*.  
Yo tenía *seis* perritos  
Uno se murió de un brinco,  
No me quedan más que *cinco*.  
Yo tenía *cinco* perritos  
Uno se lo llevó un gato,  
No me quedan más que *cuatro*.  
Yo tenía *cuatro* perritos  
uno se volvió al revés,  
no me quedan más que *tres*.  
Yo tenía *tres* perritos  
Uno se murió de tos,  
No me quedan más que *dos*.  
Yo tenía *dos* perritos  
Uno se lo llevó Bruno,  
No me queda más que *uno*.  
Yo tenía un perrito  
Y se me cayó del cerro  
Ya no me quedan más perros.

### **Evaluación de todos los juegos:**

- ¿Conoces más juegos con números?
- ¿Te han gustado las actividades? ¿Cuáles sí? ¿Cuáles no? ¿Por qué?
- ¿Crees que ha mejorado tu español? ¿En qué sentido? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Crees que han mejorado tus competencias lingüísticas en general? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Te gustaría aprender otras lenguas?
- Haciendo actividades en las cuales se utilizan otras lenguas ¿has cambiado la imagen que tenías con respecto a estas lenguas y las personas que las hablan? ¿En qué sentido? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Te gustaría que este sistema de enseñanza se aplicara en todo el currículo? ¿Por qué sí o por qué no?

## 5.2. Motion in the ocean

Martine Kervran  
martine.kervran@bretagne.iufm.fr  
IUFM de Bretagne  
France



### Target group (age):

- 9-14

### Subjects:

- Geography
- Physical Sciences

### Aims:

- Learn about the location and names of the main oceans in the world
- Identify the main causes for water movement in the ocean
- Explore the relationships between wind and ocean waves
- Learn about storms at sea

### Key competencies:

#### *Communication in languages:*

- Improve reading competencies in English as a foreign language
- Learn English vocabulary related to the topic of oceans and ocean water movement
- Learn about the etymology of some English words
- Learn about borrowings and exchanges between languages

*Learning to learn:*

- Look for information and share it with others

*Digital competence:*

- Look for information on the Internet and be able to sort it out

*Social and civic competences:*

- Co-operate with peers

**Timing of the overall activities:**

- Approximately 6 hours

### 5.2.1. The oceans of the world

**Notes for the teacher:** This first set of tasks aims to introduce the topic by learning the names of the five oceans and localising them.

Learner worksheet 1:

- discuss the contents of the chart (worksheet 1.1) with the whole class
- ask the pupils to complete the chart individually
- discuss the question of worksheet 1.2 collectively and ask the pupils to answer it individually.

Learner worksheet 2 is to be done individually and self-corrected.

Hand out learner worksheet 3:

- ask the pupils to fill in the chart and answer the questions individually
- discuss the questions collectively and ask the pupils to complete the answers.

#### **Timing:**

- 90 minutes

#### **Material required:**

- worksheets 1, 2 and 3

#### **Grouping:**



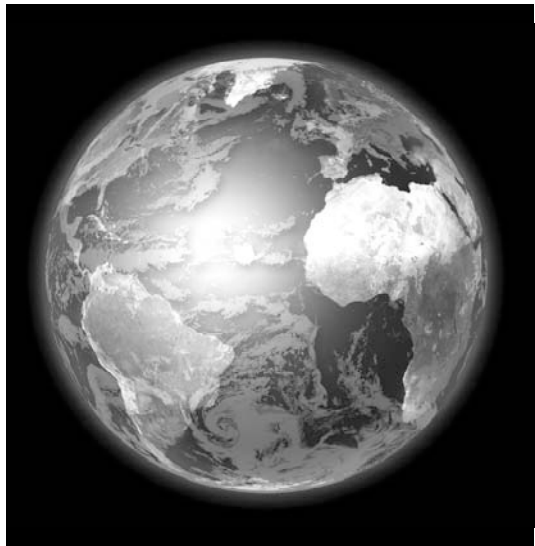
#### **Focus on content:**

- localisation of the five oceans

#### **Focus on language:**

- names of the oceans
- names of the continents
- geographical terminology
- etymology of the word “ocean”
- language families

**Learner worksheet 1**



**1.1.** Fill in the chart below after discussing the items with your friends and your teacher (use the language you know best – your teacher will help you if necessary).

| <b>What we know about the ocean</b> | <b>What we want to learn about the ocean</b> |
|-------------------------------------|--|
| -                                   | -  |
| -                                   | -  |
| - (...)                             | - (...)                                      |

**1.2.** Answer the following question after discussing it with your friends and your teacher (use the language you know best – your teacher will help you if necessary).

Why does the water of the sea move?

.....

.....

## Learner worksheet 2

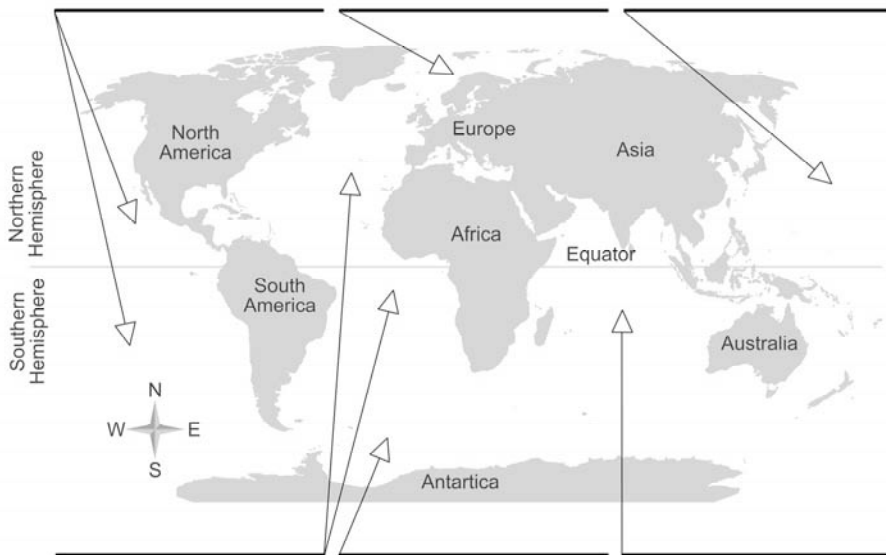
### Grouping:



#### 2.1. Read the definitions and label the map.

Oceans cover nearly 71% of the Earth's surface:

- *The Pacific Ocean* is the largest ocean and borders the five continents.
- *The Atlantic Ocean's* neighbouring seas include the Mediterranean Sea, the North Sea and the Baltic Sea.
- *The Arctic Ocean* is the smallest ocean. It surrounds the North Pole. It is frozen all the time, except at its edges.
- *The Southern Ocean* is where you'll find Antarctica and the South Pole.
- *The Indian Ocean* borders areas from the southern hemisphere.



## Grouping:



**2.2.** Check your answers and learn more about the five oceans by following this link:  
<http://www.gdrc.org/oceans/world-oceans.html>

**Learner worksheet 3: Multilingual ocean!**



**Grouping:**



**3.1.** Look at the translations of the word “ocean” in a few different languages and try to answer the questions which follow.

| <b>Language</b> | <b>The word “ocean”</b> |
|-----------------|-------------------------|
| German          | ozean                   |
| French          | océan                   |
| Italian         | oceano                  |
| Russian         | океан                   |
| Danish          | ocean                   |
| Dutch           | oceaan                  |
| Spanish         | océano                  |
| Portuguese      | oceano                  |
| Swedish         | ocean                   |
| ...             | ...                     |
| ...             | ...                     |

**What do you notice?**

.....

.....



Can you guess why?

.....

.....

Can you write the word "ocean" in any other language(s)? If so, add it to the list above.

**Grouping:**



**3.2.** Then discuss your answers with the whole class (use the language you know best – your classmates and teacher will help you if necessary).

**Answer sheet (Learner worksheet 3):** Multilingual ocean!

The word ocean looks the same in many languages because it comes from the ancient greek word *Ωκεανός*, *Okeanos* (Oceanus). Oceanus was believed to be the world-ocean in classical antiquity, which the ancient Romans and Greeks considered to be an enormous river encircling the world. This world-ocean was personified as a Titan, a son of Uranus (the Sky) and Gaia (the Earth).

### 5.2.2. Waves and wind

**Notes for the teacher:** Learner worksheet 1: the correction of Part 2 is made through collective agreement. To confirm the answers, the pupils can be asked to look up the words in a dictionary.

Learner worksheet 2: the work is basically individual but pupils can help each other. The teacher can give complementary explanations about the diagram.

**Timing:**

- 2 hours

**Material required:**

- worksheets 1 and 2

**Resources:**

- photographs, pictures or paintings of waves

**Focus on content** (physical sciences):

- formation and measurement of waves

**Focus on language:**

- vocabulary of wave components (crests, troughs, foam, etc.)

## Learner worksheet 1: How can waves be described?

### Grouping:



1.1. Bring photographs, pictures or paintings about waves to class. Share them with the class and describe them.



### Grouping:



1.2. Match each word to its definition.

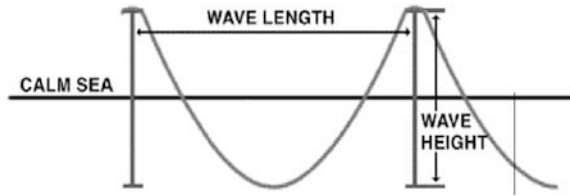
|          |                                    |
|----------|------------------------------------|
| duration | bottom of a wave                   |
| trough   | length of time                     |
| crest    | distance over which the wind blows |
| fetch    | top of a wave                      |

## Learner worksheet 2: How are waves measured?

### Grouping:



2.1. Look at the diagram and fill in the blanks in the text with words from the list below.



Wave model from [www.ndbc.noaa.gov/educate/educate.shtml](http://www.ndbc.noaa.gov/educate/educate.shtml)

The water in the ocean is always \_\_\_\_\_. Waves are one movement of the ocean \_\_\_\_\_. They are caused by the \_\_\_\_\_. The \_\_\_\_\_ of these waves depends on wind \_\_\_\_\_, on the \_\_\_\_\_ of the wind and on the \_\_\_\_\_. It is measured from the wave \_\_\_\_\_ to the wave \_\_\_\_\_. The wave \_\_\_\_\_ is defined as the horizontal distance between two successive \_\_\_\_\_.

*water; moving; height; waves; length; crest; troughs; wind; duration; fetch; speed*

### Answer sheet (Learner worksheet 2.1): How are waves measured?

The water in the ocean is always *moving*. Waves are one movement of the ocean *water*. They are caused by the *wind*. The *height* of these waves depends on wind *speed*, on the *duration* of the wind and on the *fetch*. It is measured from the wave *crest* to the wave *trough*. The wave *length* is defined as the horizontal distance between two successive *waves*.

### Grouping:



2.2. Create your own ocean wave! Follow this link and discover the wave machine:  
<http://www.pbs.org/wnet/savage seas/multimedia/wavemachine.html>

### **5.2.3. When the waves grow bigger and bigger ...**

**Notes for the teacher:** Learner worksheet 1: additional information about Beaufort and his scale can be given to the pupils, if the teacher finds it necessary.

Learner worksheets 2 and 3: the correction can be done collectively. The teacher can give all the information needed for the understanding of the process of word exchanges between languages. The use of etymology to better understand concepts (here: physical phenomena and geographical terminology) should be underlined.

**Timing:**

- 90 minutes

**Material required:**

- worksheets 1, 2 and 3

**Focus on content** (physical sciences):

- wind as the main cause for storms
- the Beaufort wind scale

**Focus on language/s:**

- storm words and their etymology
- borrowings

**Language skill:**

- reading comprehension

## Learner worksheet 1: The Beaufort wind scale

In 1805, British admiral Francis Beaufort devised a descriptive wind scale to standardise wind reports. The Beaufort wind scale is still used today.

### Grouping:



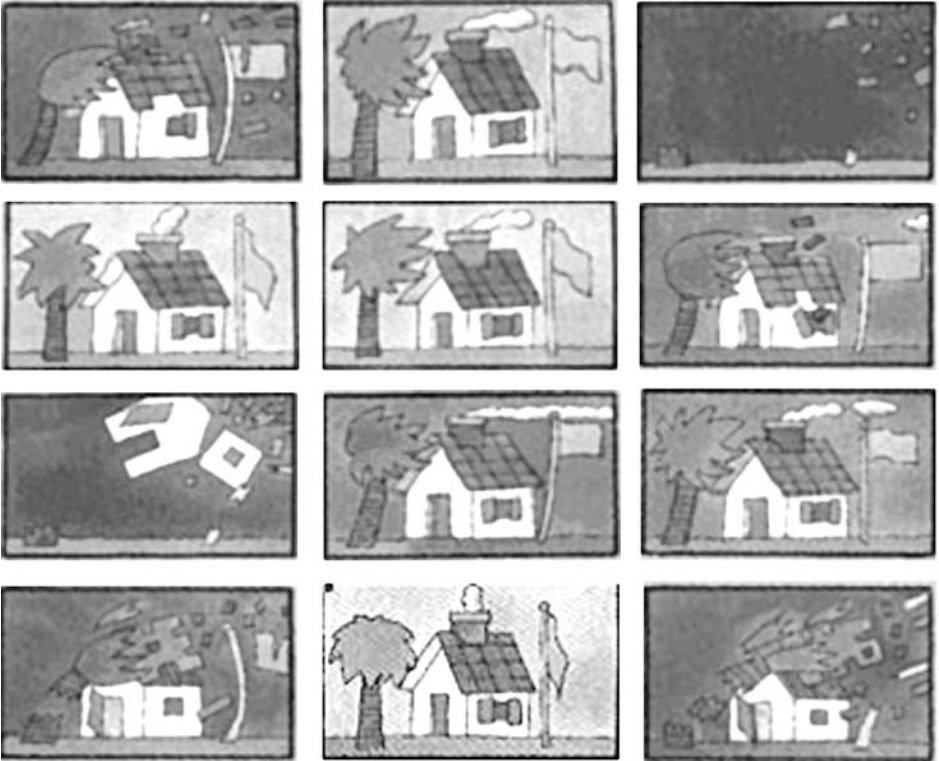
1.1. Look at the chart below and read it carefully.

| Beaufort scale number | Descriptive term | Wind speed km/h  | Description of the sea  | Description of the land |
|-----------------------|------------------|------------------|---|-------------------------|
| 0                     | calm             | 0                | sea like a mirror   |                         |
| 1-3                   | light winds      | 19 km/h or less  | small wavelets  |                         |
| 4                     | moderate winds   | 20-29 km/h       | small waves   |                         |
| 5                     | fresh winds      | 30-39 km/h       | moderate waves  |                         |
| 6                     | strong winds     | 40-50 km/h       | large waves   |                         |
| 7                     | near gale        | 51-62 km/h       | sea heaps up; some white foam from breaking waves   |                         |
| 8                     | gale             | 63-75 km/h       | moderately high waves of greater length   |                         |
| 9                     | strong gale      | 76-87 km/h       | high waves; spray may affect visibility   |                         |
| 10                    | storm            | 88-102 km/h      | very high waves; the surface of the sea takes on a white appearance with visibility affected    |                         |
| 11                    | violent storm    | 103-117 km/h     | exceptionally high waves; the sea is completely covered with long white patches of foam         |                         |
| 12+                   | hurricane        | 118 km/h or more | the air is filled with foam; the sea is completely white; visibility is very seriously affected |                         |

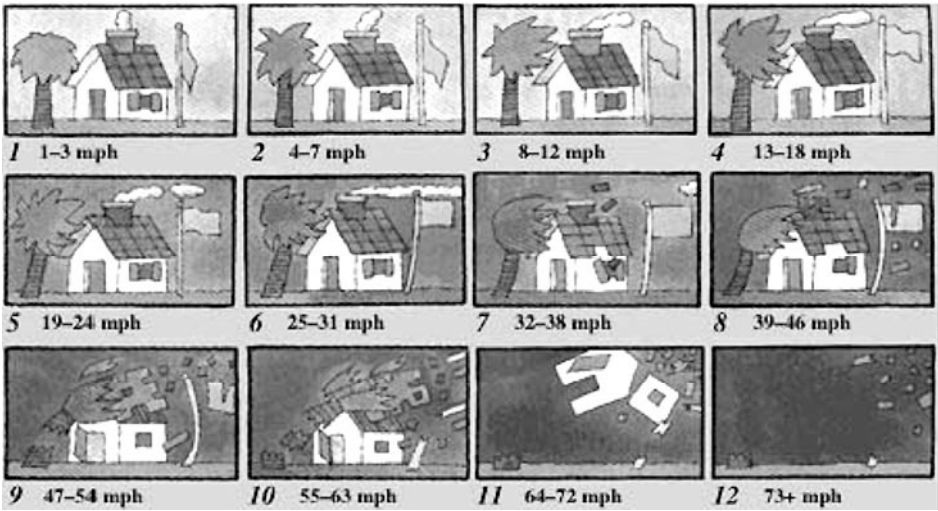
**Grouping:**



**1.2.** In pairs, cut out the drawings and stick them in the right place in the above chart to describe the land at each stage.



**Answer sheet: (Learner worksheet 1): The Beaufort wind scale**





## Learner worksheet 2: All kinds of storms at sea



There are various kinds of storms at sea that are given different names. Those names depend on the region of the world where those phenomena generally occur.

### Grouping:



2.1. Link each English word to the original word you think it comes from.

| English word | original word  |
|--------------|----------------|
| hurricane    | <i>Kyklōma</i> |
| typhoon      | 津波             |
| tsunami      | <i>Huracan</i> |
| cyclone      | 台风             |

### Grouping:



2.2. Try to find out the name of each of the above languages.

The word *hurricane* comes from \_\_\_\_\_

The word *typhoon* comes from \_\_\_\_\_

The word *tsunami* comes from \_\_\_\_\_

The word *cyclone* comes from \_\_\_\_\_

### Answer sheet (Learner worksheet 2.2.): All kinds of storms at sea

The word *hurricane* comes from Spanish.

The word *typhoon* comes from Chinese.

The word *tsunami* comes from Japanese.

The word *cyclone* comes from Greek.

The word *hurricane* came to English from the Spanish word *hurican*. Spanish explorers and conquerors took the word from the *Taino word*, meaning *storm*. Taino is an extinct language from the Bahamas.

The word *typhoon* comes from the Chinese word 台风 (*tai-fung*) which means "great wind".

The word *tsunami* comes from the Japanese word 津波, meaning "port" (tsu).

The word *cyclone* comes from modifications of the Greek word *kyklōma* which means wheel and is derived from *kyklos*, meaning circle.

### Grouping:



**2.3.** Look for a definition of each term in a dictionary and write it down.

hurricane: \_\_\_\_\_

typhoon: \_\_\_\_\_

tsunami: \_\_\_\_\_

cyclone: \_\_\_\_\_

### Answer sheet (Learner worksheet 2.3.): All kinds of storms at sea

*Hurricane*: a tropical cyclone with winds that have reached a constant speed of 74 miles per hour (119 km/h) or more.

*Typhoon*: a tropical cyclone occurring in the western Pacific or Indian oceans.

*Tsunami*: a huge ocean wave that can travel at speeds up to 600 miles per hour (965 km/h) hundreds of miles over open sea before it hits land.

*Cyclone*: an atmospheric circulation system in which the sense of rotation of the wind about the local vertical is the same as that of the Earth's rotation.

### Grouping:



**2.4.** Look for more information about those phenomena on the Internet. Read the information on these web pages and write a very short summary of the contents:

**Cyclones:** [http://ww2010.atmos.uiuc.edu/\(Gh\)/guides/mtr/cyc/def.rxml](http://ww2010.atmos.uiuc.edu/(Gh)/guides/mtr/cyc/def.rxml)

**Hurricanes:** [http://ww2010.atmos.uiuc.edu/\(Gh\)/guides/mtr/hurr/def.rxml](http://ww2010.atmos.uiuc.edu/(Gh)/guides/mtr/hurr/def.rxml)

**Typhoons:**

[http://library.thinkquest.org/03oct/00477/NatDisasterPages/jeb.webpages/Typhoon/typhoon\\_definition.htm](http://library.thinkquest.org/03oct/00477/NatDisasterPages/jeb.webpages/Typhoon/typhoon_definition.htm)

**Tsunamis:** <http://www.pbs.org/wnet/savageseas/neptune-side-tsunamis.html>

### Learner worksheet 3: Borrowings



#### Find out about borrowings in the English language.

#### Grouping:



**3.1.** The words hurricane, typhoon and tsunami were borrowed to other languages. Can you guess why?

**3.2.** These other words from the geographical domain are also borrowed words. Look for their meaning in a dictionary and try to guess which language they were borrowed from.

avalanche: \_\_\_\_\_

canyon: \_\_\_\_\_

fjord: \_\_\_\_\_

geyser: \_\_\_\_\_

golf: \_\_\_\_\_

iceberg: \_\_\_\_\_

jungle: \_\_\_\_\_

#### Answer sheet (Learner worksheet 3.2): Borrowings

*avalanche*: Swiss Romansh

*canyon*: Spanish

*fjord*: Norwegian

*geyser*: Icelandic

*golf*: Gaelic

*iceberg*: Dutch

*jungle*: Hindi

**3.3.** Can you think of any other English words that were borrowed from another language?

Which language were they borrowed from? Make a list with your teacher and try to classify them according to the language they come from or the domain (food, clothes, animals, etc.) they belong to.

**More loan words and their origin:**

<http://www.krysstal.com/borrow.html>

[http://efl.htmlplanet.com/words\\_from\\_otherlingos.htm](http://efl.htmlplanet.com/words_from_otherlingos.htm) (septembre 2011)

**The history of borrowings in the English language:**

<http://www.ruf.rice.edu/~kemmer/Words04/structure/borrowed.html> (septembre 2011)

**Assessment**

**Note for the teacher:** The information for the scrapbook should be collected throughout the module and arranged at the end.

**Grouping:**



1. Discuss with your friends and your teacher and fill in the chart below

| What we have learnt |
|---------------------|
|                     |

**Grouping:**



2. Now that you know what you have learnt, is there anything else you would like to know about oceans?

3. Make your own multilingual ocean scrapbook.



**Grouping:**



3.1. Collect information and documents about waves and other information about the motion of the ocean from this module, classbooks, websites, magazines or books.

**Grouping:**



3.2. Make sure the documents:

- come from various sources
- include various types of information (texts, pictures, drawing, paintings, photographs, stories, etc.)
- are written in different languages.

**Grouping:**



3.3. Choose the most interesting ones, put them together, arrange them into chapters and make them into a nice file or book.

**Grouping:**



3.4. Share your ocean scrapbook with your classmates and your teacher.

## References

A few websites about the ocean:

Oceanlink: <http://www.oceanlink.info>

Links to a glossary, ocean facts, career information, and more.

Ocean Planet, Smithsonian: [http://seawifs.gsfc.nasa.gov/ocean\\_planet.html](http://seawifs.gsfc.nasa.gov/ocean_planet.html)

A virtual tour of the Ocean Planet exhibit at the Smithsonian's Museum of Natural History.

Ocean Voice International: <http://www.ovi.ca> (septembre 2011)

Information about their projects, and general information on the ocean.

Oceanic Information Center: <http://www.cms.udel.edu/> (septembre 2011)

Resources on oceanographic experiments, research projects, databases, etc.

### 5.3. Les droits de l'homme

Below is an abbreviated version of the unit entitled « Fêtons la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme ». This sample presents work designed for two groups of learners. The full version comprising work for a total of six groups of learners within a class, as well as additional information, is available on the ConBaT+ website.

La séquence ci-dessous est une version abrégée du module intitulé *Fêtons la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*. Cet extrait présente le travail destiné à deux groupes d'élèves. La version complète, qui comprend des activités pour six groupes d'élèves, est disponible sur le site Internet du projet.

#### Fêtons la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme

Áine Furlong  
afurlong@wit.ie  
Waterford Institute of Technology  
Irlande



#### Groupe cible:

- collège, 13-15 ans

#### Matière:

- Education civique, sociale et politique

#### Objectifs:

1. Développer les facultés critiques et morales contenues dans un système de valeurs basé sur les droits de l'homme;
2. Etudier la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme;
3. Ecouter, lire et comprendre des interprétations personnelles et plurilingues des mots *liberté* et *discrimination* en utilisant ses connaissances en français.



## **Compétences clés:**

### *Communication en langue(s):*

- Acquérir une compréhension globale d'un texte difficile en français;
- Sensibiliser l'élève à d'autres langues connues ou inconnues de la classe par le biais de textes identiques;
- Stimuler la curiosité pour d'autres langues et d'autres locuteurs à l'oral et à l'écrit.

### *Apprendre à apprendre:*

- Travailler en équipe;
- Tirer les avantages de sa participation à un groupe hétérogène;
- Partager ce que l'on a appris;
- Rechercher des occasions d'apprendre et d'appliquer les acquis dans diverses situations.

### *Culture numérique:*

- Aptitude à rechercher, recueillir et traiter l'information et à l'utiliser de manière critique;
- S'engager dans des communautés et réseaux à des fins culturelles, sociales et/ou professionnelles;
- Sensibilisation aux principes éthiques à respecter dans l'utilisation interactive des TIC.

## **Compétences interpersonnelles, interculturelles et sociales et compétences civiques (étude de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme):**

- Connaître les notions d'individu, de groupe, d'organisation du travail, d'égalité entre homme et femme, de société et de culture;
- Posséder le respect absolu des droits de l'homme;
- Comprendre le principe d'égalité, base de la démocratie, apprécier et comprendre les différences entre les systèmes de valeur des diverses religions ou de groupes ethniques;
- Développer l'aptitude à s'engager concrètement avec d'autres;
- Encourager la diversité, respecter les valeurs et la vie privée des autres.

### **Esprit d'entreprise (les droits de l'homme au quotidien):**

- Reconnaître les possibilités offertes aux fins d'activités privées, professionnelles et/ou commerciales, y compris d'aspects « de plus grande ampleur » qui sont révélateurs du contexte dans lequel des personnes vivent et travaillent (projet).

### **Sensibilité culturelle (célébration du 60<sup>e</sup> anniversaire de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme)**

- Comprendre la diversité culturelle et linguistique de l'Europe (et des pays d'Europe);
- Comparer ses propres opinions et expressions créatrices à celles des autres et repérer dans une activité culturelle des possibilités économiques et les réaliser;
- Avoir la volonté de cultiver une faculté esthétique au travers d'un épanouissement personnel d'ordre artistique et d'un intérêt pour la vie culturelle.

### **Durée globale des activités:**

- 5 heures



### 5.3.1. Comprendre la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme

#### Ressources et matériaux nécessaires

- Accès à l'Internet, photocopies des articles de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme en plusieurs langues (le français, l'anglais et l'italien accompagnent les activités qui suivent). Les articles dans d'autres langues sont disponibles à l'adresse suivante: [www.knowyourrights2008.org](http://www.knowyourrights2008.org) (septembre 2011)

**Notes pour l'enseignant:** cette unité de travail comprend trois tâches qui favorisent la prise en compte d'autres langues dans le contenu et qui prennent en considération tous les savoir-faire linguistiques: production orale et écrite, compréhension orale et écrite en plusieurs langues.

La Tâche 1 propose une sensibilisation aux et une réflexion sur des extraits de la Déclaration, individuellement et en groupe. La classe doit être divisée en 6 groupes. La compréhension est aidée par des supports visuels (Document 2) que les élèves doivent associer au texte (Document 1). Certains supports visuels sont accompagnés de phrases en allemand.

Les élèves entameront l'ébauche d'une affiche qui servira pour la Tâche 3.

#### Ressources:

- Photocopie des *Documents 1 et 2*. Ciseaux, 6 grandes feuilles et colle.
- Dictionnaires et dictionnaires en ligne.

#### Mode de groupement:



#### Contenu disciplinaire:

- Les droits de l'homme

#### Savoir-faire langagier:

- Lecture et oral, mots clés de la déclaration en français

## Fiche de travail n°1: Comprendre la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme

### Mode de groupement:



- Individuellement, étudiez les articles de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme correspondants à chaque groupe (Document 1). Observez les images qui accompagnent les articles (Document 2).
- Individuellement, découpez ou recopiez chaque article et associez l'article à une des images.
- Discutez de votre choix avec votre groupe.
- Avez-vous choisi les mêmes images pour les mêmes articles?
- Pourquoi? Trouvez un moyen de représenter les opinions du groupe.
- Trouvez un titre qui représente le mieux les articles de votre groupe. Utilisez les dictionnaires bilingues ou en ligne.
- Quand vous vous serez mis d'accord, composez une affiche avec les articles et les images que vous avez découpés. Laissez beaucoup d'espace libre dans votre affiche. N'oubliez pas de mettre le titre.
- Montrez votre affiche aux autres groupes et expliquez le choix de votre titre pour cet ensemble d'articles et le choix des images pour chaque article.

**Auto-évaluation:** mettre l'affiche dans le dossier du portfolio et remplir la grille d'évaluation ci-dessous. Cette grille peut être remplie par votre propre groupe, par d'autres groupes ou par votre enseignant.

| <b>Grille d'évaluation<br/>Fiche de travail n° 1</b>   | <b>Insuffisant<br/>1 point</b> | <b>Satisfaisant<br/>2 points</b> | <b>Excellent<br/>3 points</b> |
|--|--------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| Association des images et des articles   |                                |                                  |                               |
| Utilisation d'outils linguistiques<br>(dictionnaires, Internet...)   |                                |                                  |                               |
| Pertinence du titre représentant les<br>articles du groupe   |                                |                                  |                               |
| Travail d'équipe (suivi des consignes,<br>échange de point de vue équitable,<br>consensus sur le choix d'un titre) |                                |                                  |                               |
| Total  |                                |                                  |                               |

## Document 1

Groupe 1



### **Article 1**

Tous les êtres humains sont libres et égaux en dignité et en droits.

### **Article 2**

Chacun dispose de tous les droits et libertés énoncés, sans distinction de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion, d'origine, de fortune ou de naissance.

### **Article 3**

Chacun a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne.

### **Article 4**

Personne ne sera tenu en esclavage.

### **Article 5**

Personne ne sera soumis à la torture.



**Article 6**

Chacun doit être traité de façon identique par la loi.

**Article 7**

Chacun a le droit à une égale protection de la loi.

**Article 8**

Chacun a le droit de demander justice devant un tribunal compétent lorsque ses droits ne sont pas respectés.

**Article 9**

Personne ne peut être détenu arbitrairement.

**Article 10**

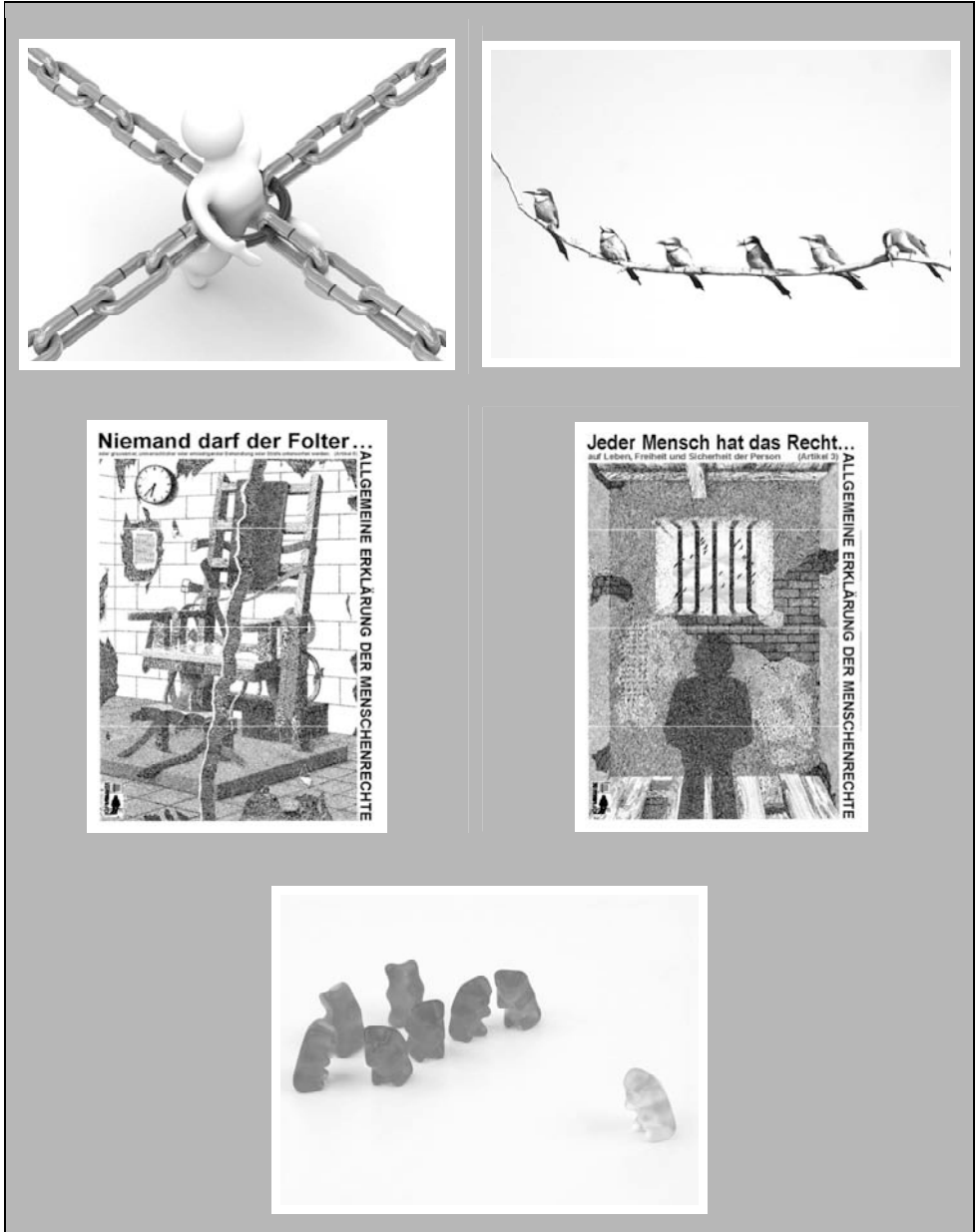
Chacun a droit à être entendu publiquement devant un tribunal indépendant.

**Article 11**

Tout accusé est présumé innocent jusqu'à ce qu'il soit jugé coupable lors d'un procès public lui assurant toutes les garanties nécessaires à sa défense.

Document 2

Groupe 1



**Notes for the teacher / Notes pour l'enseignant / Notas para el profesor:**

---

**Timing / Durée / Temporización:**

---

**Material required / Matériel nécessaire / Material necesario:**

---

**Ressources / Documents d'appui / Materiales de apoyo:**

---

**Grouping / Groupement / Agrupación:**

(individual) or (pairs) or (small group) or (whole class)

(individuel) ou (paires) ou (petits groupes) ou (toute la classe)

**Focus on content / Contenu / Contenido:**

---

**Focus on language(S) / Langue(S) / Lengua(S):**

---

**Learner worksheet / Fiche de travail pour l'apprenant / Ficha para el alumno:**

---

**Assessment / Évaluation / Evaluación:**

Answer sheets / Feuille de réponse / Hoja de respuestas

---

Follow the same template as above for all the tasks that you plan to include.  
Suivez le modèle ci-dessus pour toutes les tâches que vous prévoyez d'inclure.  
Seguid el mismo modelo de arriba para todas las tareas que queréis incluir.

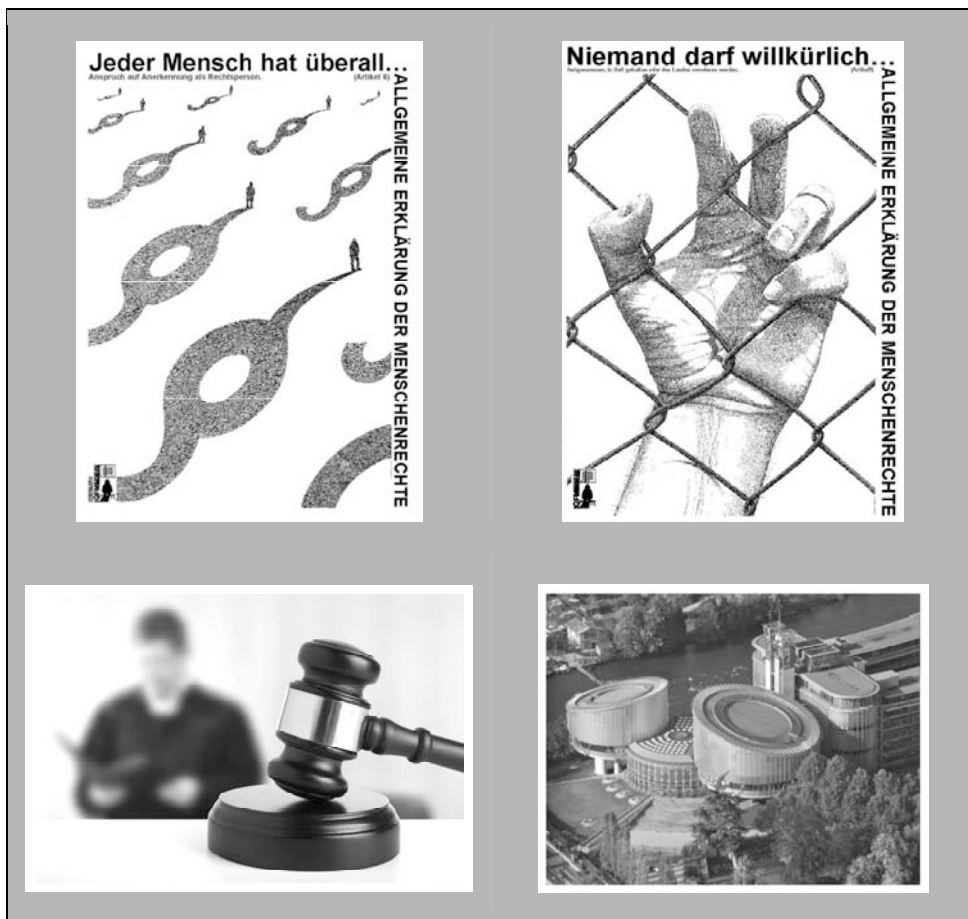
**References / Références / Referencias:**

---



## Document 2

Groupe 2



*(Reproduction d'affiches relatives à la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme avec l'aimable autorisation d'IGFM (Internationale Gesellschaft für Menschenrechte, [www.igfm.de](http://www.igfm.de))*

### 5.3.2. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme – Témoignages

**Notes pour l'enseignant:** l'enseignant peut diriger cette tâche en montrant les pages du site *6 milliards d'autres* tout en stimulant la réflexion et la discussion sur chaque intervenant dans le site. Les interventions sont sous-titrées et les réponses figurent à l'adresse suivante:

<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/SearchByLang.aspx>

Cette tâche est très importante, car les différentes langues sont entendues et cela provoque souvent des réactions émotives et, dans la majorité des cas, positives de la part des élèves. Cette tâche représente une occasion d'entendre les langues de la classe et de stimuler la curiosité et l'ouverture aux autres.

#### Ressources:

- accès à l'Internet

#### Contenu disciplinaire:

- les droits de l'homme



#### Savoir-faire langagier:

- écoute de plusieurs langues et lecture en français

#### Mode de groupement:



#### Fiche de travail n°2:

1. Visitez le site <http://www.7billionothers.org/fr> et cliquez sur « Français » et « Témoignages ».
2. Choisissez « Etre libre » et « Discrimination ».
3. Ecoutez et choisissez l'article de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme qui correspond le mieux à la situation de chaque personne. Il y a peut-être plusieurs possibilités.

Pour *Etre Libre*, témoignages de:

Etats-Unis: \_\_\_\_\_

Egypte: \_\_\_\_\_

Mexique: \_\_\_\_\_

Bosnie-Herzégovine: \_\_\_\_\_

Cambodge: \_\_\_\_\_

France: \_\_\_\_\_

Australie – Papouasie-Nouvelle Guinée: \_\_\_\_\_

Pour *Discrimination*, témoignages de:

Etats-Unis: \_\_\_\_\_

Népal: \_\_\_\_\_

Bangladesh: \_\_\_\_\_

Ethiopie: \_\_\_\_\_

Afrique du Sud: \_\_\_\_\_

France: \_\_\_\_\_

Nouvelle Zélande: \_\_\_\_\_

4. Comparez vos réponses avec celles qui se trouvent à l'adresse suivante:

<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/SearchByLang.aspx>

5. Pouvez-vous deviner comment on dit « libre » en arabe? En espagnol? En d'autres langues?

**Evaluation:**

- Vous pouvez choisir une liste de mots considérés comme importants pour la classe et les écrire sur une affiche ou enregistrer ces mots sur une cassette ou un mini-disque. Ce travail ira dans le dossier du portfolio de votre groupe.

### **5.2.3. Une Déclaration Universelle des Droits de l'Homme Plurilingue**

**Notes pour l'enseignant:** cette tâche encourage les élèves à comparer plusieurs langues dont le français, l'anglais, l'italien et une autre langue présente dans la classe ou dans l'un des groupes. Une comparaison de l'ordre des mots dans la phrase, de l'origine commune de certains mots ou de la formation de la forme négative peut être considérée.

L'affiche amorcée dans la Tâche 1 sera complétée à l'issue de cette dernière tâche.

Les réponses pour cette tâche figurent après la liste des documents 3 et 4. Une copie de l'ensemble des articles en français, anglais et italien est aussi incluse.

#### **Ressources:**

- Photocopie des Documents 3 et 4. Ciseaux, les affiches de la Tâche1 et colle
- Accès à l'Internet et dictionnaires en ligne

#### **Contenu:**

- Les droits de l'homme

#### **Savoir-faire langagiers:**

- Travail sur textes parallèles en français, en italien et en anglais + une autre langue présente dans la classe ou dans l'une des groupes

### **Fiche de travail n° 3:**

#### Une Déclaration Universelle des Droits de l'Homme Plurilingue

#### **Mode de groupement:**



1. Reformez vos groupes (6 groupes) et utilisez le texte qui correspond à votre groupe dans le Document 3.
2. Maintenant, utilisez les encadrés qui correspondent à votre groupe dans le Document 4 (3 encadrés par groupe).
3. Individuellement, comparez chaque article du Document 4 avec les articles du Document 3.
4. En groupe, retrouvez l'ordre des articles du Document 4. Sur une feuille séparée, faites une liste des indices qui vous ont permis de retrouver l'ordre des articles. Avez-vous remarqué des différences? Des similitudes? Avez-vous pensé à examiner l'ordre des mots dans la phrase, de l'origine commune de certains mots ou de la formation de la forme négative? Comparez vos observations avec les autres groupes et constituez une liste des observations de chaque groupe pour la classe (au tableau ou sur un ordinateur).
5. Trouvez les mêmes articles dans une autre langue en visitant l'adresse suivante: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/SearchByLang.aspx>. Cette langue peut-être la langue de quelqu'un dans la classe.
6. Sur l'affiche, recopiez ces articles à côté des articles équivalents en français.
7. Découpez ou recopiez également les articles en anglais et en italien et collez-les sur votre affiche. Placez ces articles sous, autour ou à côté du même article en français.
8. Exposez votre travail sur les murs de l'école.
9. Pour célébrer encore un peu plus... Vous pouvez composer une chanson, un rap pour les articles de votre groupe. Cette chanson peut être plurilingue!

#### **Auto-évaluation:**

- Evaluation de la fiche de travail n° 3 et faire le total des points pour les 3 tâches après avoir considéré les dossiers de chaque groupe. Ceci peut être fait sous forme d'auto-évaluation, d'évaluation par d'autres groupes et/ou par l'enseignant.

| <b>Grille d'évaluation<br/>Fiche de travail n° 3</b>  | <b>Insuffisant<br/>1 point</b> | <b>Satisfaisant<br/>2 points</b> | <b>Excellent<br/>3 points</b> |
|---|--------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| Association des articles dans plusieurs langues   |                                |                                  |                               |
| Utilisation d'outils linguistiques (dictionnaires, Internet...)   |                                |                                  |                               |
| Pertinence des observations linguistiques   |                                |                                  |                               |
| Esthétique de l'affiche   |                                |                                  |                               |
| Travail d'équipe (suivi des consignes, échange de point de vue équitable, consensus sur le produit final) |                                |                                  |                               |
| Total   |                                |                                  |                               |

### Document 3

Groupe 1



#### **Article 1**

Tous les êtres humains sont libres et égaux en dignité et en droits.

#### **Article 2**

Chacun dispose de tous les droits et libertés énoncés, sans distinction de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion, d'origine, de fortune ou de naissance.

#### **Article 3**

Chacun a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne.

#### **Article 4**

Personne ne sera tenu en esclavage.

#### **Article 5**

Personne ne sera soumis à la torture.



**Article 6**

Chacun doit être traité de façon identique par la loi.

**Article 7**

Chacun a le droit à une égale protection de la loi.

**Article 8**

Chacun a le droit de demander justice devant un tribunal compétent lorsque ses droits ne sont pas respectés.

**Article 9**

Personne ne peut être détenu arbitrairement.

**Article 10**

Chacun a droit à être entendu publiquement devant un tribunal indépendant.

**Article 11**

Tout accusé est présumé innocent jusqu'à ce qu'il soit jugé coupable lors d'un procès public lui assurant toutes les garanties nécessaires à sa défense.



## Document 4

Groupe 1:



### Groupe 1 (Italien)

- a. Libertà dalla tortura
- b. Diritto alla vita, alla libertà ed alla sicurezza della propria persona
- c. Ad ogni individuo spettano diritti senza distinzione alcuna per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine, di ricchezza, di nascita o di residenza
- d. Libertà dalla schiavitù
- e. Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti

### Groupe 1 (Anglais)

Everyone

- a. has the right not to be discriminated against on any basis
- b. is born in freedom, equality and dignity
- c. has the right to liberty and freedom.
- d. Has the right to security of person. No one should be tortured or suffer cruel and inhuman treatment.
- e. Has the right to live and live in freedom and safety

### Groupe 1

Une langue de votre classe

Consultez [www.knowyourrights2008.org](http://www.knowyourrights2008.org) (septembre 2011)

## Document 4

Groupe 2:



### Groupe 2 (Italien)

- a. Diritto all'effettiva possibilità di ricorso a tribunali competenti
- b. Diritto a eguale tutela da parte della legge
- c. Diritto alla presunzione di innocenza fin quando la colpevolezza non sia stata provata legalmente in un pubblico processo con tutte le garanzie necessarie per la propria difesa
- d. Diritto a non essere arrestato arbitrariamente
- e. Diritto ad un'equa e pubblica udienza davanti ad un tribunale indipendente e imparziale
- f. Diritto di essere trattato equamente dalla legge

### Groupe 2 (Anglais)

Everyone

- a. has the right to a full and fair hearing before an impartial and independent tribunal
- b. has the right to equality before the law and equal protection
- c. has the right not to be subjected to arbitrary arrest or detention.
- d. Has the right to effective remedy.
- e. Has the right to recognition before the law.
- f. Has the right to be presumed innocent until proven guilty.

### Groupe 2

Une langue de votre classe

Consultez [www.knowyourrights2008.org](http://www.knowyourrights2008.org) (septembre 2011)

### Corrections pour la fiche de travail n° 3

| Français   | Italien | Anglais |
|------------|---------|---------|
| Article 1  | E       | B       |
| Article 2  | C       | A       |
| Article 3  | B       | E       |
| Article 4  | D       | C       |
| Article 5  | A       | D       |
| Article 6  | B       | E       |
| Article 7  | F       | B       |
| Article 8  | A       | D       |
| Article 9  | D       | C       |
| Article 10 | E       | A       |
| Article 11 | C       | F       |
| Article 12 | B       | F       |
| Article 13 | F       | B       |
| Article 14 | A       | A       |
| Article 15 | D       | D       |
| Article 16 | C       | E       |
| Article 17 | E       | C       |
| Article 18 | B       | C       |
| Article 19 | D       | B       |
| Article 20 | A       | A       |
| Article 21 | C       | D       |
| Article 22 | D       | D       |
| Article 23 | B       | B       |
| Article 24 | A       | A       |
| Article 25 | C       | C       |
| Article 26 | B       | E       |
| Article 27 | D       | C       |
| Article 28 | A       | B       |
| Article 29 | C       | D       |
| Article 30 | E       | A       |

## 5.4. Identidades, familia, muros y lenguas

Mercè Bernaus

merce.bernaus@uab.es

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

### 5.4.1. Identidades



**Ficha nº 1:** Autorretrato de Frida Kahlo<sup>8</sup>

**Agrupación:**



**Leed el siguiente párrafo extraído del diario de Frida Kahlo.**

Esquema de mi vida. 1910.-<sup>9</sup>

Nací en el cuarto de la esquina entre Londres y Allende Coyoacán. A la una de la mañana. Mis abuelos paternos húngaros- nacidos en Arat Hungría- ya casados fueron a vivir a Alemania donde nacieron varios de sus hijos entre ellos mi padre, en Baden Baden Alemania... Él emigró a Méjico en el siglo 19. Radicó aquí siempre, toda su vida. Se casó con una muchacha Mejicana, madre de mis hermanitas Luisita y Margarita. Al morir muy joven su señora, se casó con mi madre Matilde Calderón y González, hija entre doce de mi abuelo Antonio Calderón de Morelia de raza indígena Mejicana... y de mi abuelita Isabel González y González, hija de un general español.

Texto extraído de Fuentes, C. (1995) *El diario de Frida Kahlo. Un íntimo autorretrato*. Madrid: Editorial Debate.

---

8 Si quieres más información sobre Frida Kahlo puedes consultar esta página web  
<http://www.fridakahlofans.com/mainmenu.html>

9 Frida Kahlo nació en el 1907 aunque ella decía haber nacido en el 1910, año de la Revolución Mejicana.

**Contestad a las siguientes preguntas:**

- ¿En qué año nació realmente Frida Kahlo?
- ¿Por qué escribe en su diario que nació en 1910?
- ¿Qué acontecimiento histórico ocurrió en 1910 en Méjico?
- ¿Dónde habían nacido sus abuelos paternos?
- ¿Dónde nació su abuelo materno?
- ¿Qué nacionalidad tenía el padre de la abuelita de Frida?
- ¿Dónde nació el padre de Frida Kahlo?
- ¿Cuántos hermanos tenía la madre de Frida?

**Ficha nº 2: Debate sobre identidades**

**Agrupación:**



- Formad grupos de 3 o 4 estudiantes.
- Discutid que significado tiene para vosotros la palabra *identidad*.
- Discutid sobre las distintas identidades que pudo haber heredado Frida Kahlo de sus abuelos y de sus padres.
- Discutid sobre cuáles son los factores que conforman la/s identidad/es de un individuo y de una sociedad.
- Elegid un representante del grupo para exponer los resultados de la discusión al grupo-clase.

**Agrupación:**



- Puesta en común de vuestras discusiones Ficha nº 3: Árbol genealógico.

**Agrupación:**



- Haz el árbol genealógico de tu familia (abuelos maternos y paternos, padres y hermanos) indicando el lugar de nacimiento y la profesión de padres y abuelos. Haced un árbol genealógico lo más artístico posible usando una cartulina y rotuladores.
- Colgad los árboles genealógicos en un tablero.

## Ficha nº 4: Diversidad cultural en el grupo-clase

### Agrupación:



- Formad grupos de 3.
- Observad si hay diversidad entre todos los árboles genealógicos desde el punto de vista de procedencia geográfica y de las profesiones.
- Poned el resultado de la observación en esta tabla marcando con un  $\surd$  la casilla correspondiente.

|   | no | poca/o | bastante | mucha/o |
|---|----|--------|----------|---------|
| Diversidad procedencia geográfica de abuelos y abuelas                |    |        |          |         |
| Diversidad procedencia geográfica de padres y madres                  |    |        |          |         |
| Diversidad en las profesiones de abuelas                              |    |        |          |         |
| Diversidad en las profesiones de abuelos                              |    |        |          |         |
| Diversidad en las profesiones de madres                               |    |        |          |         |
| Diversidad en las profesiones de padres                               |    |        |          |         |
| Ha habido cambio entre las profesiones de los abuelos y de los padres |    |        |          |         |
| Ha habido cambio entre las profesiones de las abuelas y de las madres |    |        |          |         |

### Agrupación:



- Discutid con el grupo-clase vuestras observaciones intentando buscar una explicación a las respuestas que habéis encontrado.

## Ficha nº 5: Autorretratos e impresiones

### Agrupación:



- Observad dos o tres veces el vídeo sobre los autorretratos de Frida Kahlo: <http://www.youtube.com/watch?v=LJYAq36n19I>
- ¿Cuáles de los autorretratos os han impresionado más? ¿Por qué?
- ¿Qué relación podéis ver entre su biografía y sus autorretratos?
- ¿Tienen alguna relación con sus identidades?

### Agrupación:



- Puesta en común de vuestras observaciones e impresiones.

### Agrupación:



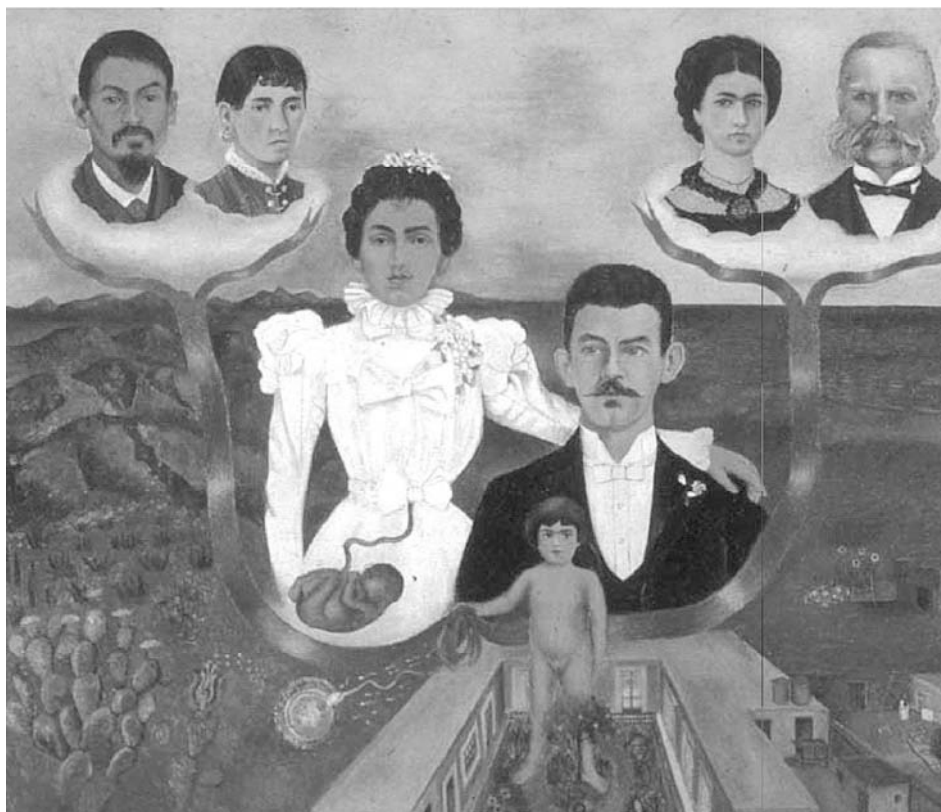
- Haced una caricatura de vuestro autorretrato para exponerla en el aula. Si la hacéis en formato digital se puede colgar en la página web de vuestro centro educativo.



## 5.4.2. Tipologías de familias

Ficha nº 1: Evolución del tipo de familias: *Mis abuelos, mis padres y yo*

Agrupación:



*Mis abuelos, mis padres y yo. Frida Kahlo, 1936.*

**Reflexiona sobre las siguientes preguntas y toma algunas notas:**

- ¿En qué te hacen pensar los personajes del cuadro? ¿Cuáles son tus impresiones, tus sentimientos frente a este cuadro?
- ¿Puedes observar alguna diferencia entre las parejas y los paisajes que hay a la derecha y a la izquierda del cuadro? Cita alguna de estas diferencias.

- ¿Qué diferencias y similitudes hay entre las parejas de principios del siglo XX y las del siglo XXI?
- ¿Qué roles suponéis que tenían los abuelos, padres e hijos a principios del siglo XX? ¿Qué roles tienen actualmente los abuelos, padres e hijos en la estructura familiar?
- ¿Qué aspectos positivos y negativos ves entre la estructura familiar de principios del siglo XX y la del siglo XXI?

### **Agrupación:**



- Formad grupos de 3 o 4 estudiantes.
- Discutid y poned en común las respuestas de cada uno de vosotros para llegar a unas conclusiones.
- Preparad una presentación Power Point con el resultado de la discusión y las conclusiones. Poned un título a vuestra presentación.

### **Agrupación:**



- Cada grupo presenta sus conclusiones al grupo.
- Discusión final.
- Podéis colgar en la web de vuestro centro educativo los Power Point y/o los podéis presentar a los estudiantes de otros cursos.

### 5.4.3. Fronteras

#### Ficha nº 1: La frontera entre Méjico y Estados Unidos

#### Agrupación:



*Autorretrato en la frontera entre Méjico y los Estados-Unidos, 1932*

Reflexionad sobre las siguientes cuestiones. Podéis consultar la biografía de Frida Kahlo (anexo 1) y la historia de Méjico (anexo 2) que pueden ayudaros a responder algunas de las preguntas.

- ¿Por qué creéis que Frida Kahlo dio este título a su cuadro?
- ¿Qué simbolismos veis en este cuadro? ¿Podríais explicarlos?

- ¿Qué relación puede tener el cuadro con la situación histórica de Méjico en los años 30? Podéis leer la historia de Méjico en el Anexo 2.
- ¿Podrías relacionar este cuadro con la sociedad Mejjicana actual? ¿En qué os basáis?
- ¿Tiene alguna semejanza con la historia de vuestro país o con algún otro país? Justificad la respuesta.

**Agrupación:**



- Preparad vuestras conclusiones en Power Point.

**Agrupación:**



- Cada grupo presenta sus conclusiones a la clase utilizando el Power Point.
- Discusión final.

## 5.4.4. Muros

### Ficha nº 1: Muro entre la frontera de Méjico y Estados Unidos

#### Agrupación:



- Mientras visionáis el vídeo señalad si los ítems son verdaderos o falsos.

|   | Verdadero | Falso |
|---|-----------|-------|
| 1. A este muro le llaman el « muro de la humillación »                  | V         | F     |
| 2. El muro contiene tres bardas de contención                           | V         | F     |
| 3. Pueden hacer muros hasta el cielo, los inmigrantes hallarán un hueco | V         | F     |
| 4. Tendrán miedo de que su lengua se convierta en Español               | V         | F     |
| 5. La bandera que aparece al final del vídeo es la bandera mejicana     | V         | F     |

#### Agrupación:



- Comparad las respuestas y discutid las coincidencias y las diferencias
- Visionamos por segunda vez el vídeo.
- Discutid si las respuestas de vuestras fichas eran acertadas.

#### Agrupación:



- Poned en común las respuestas con el grupo clase.

## Ficha nº 2: Noticia periodística

### Agrupación:



- Lee la siguiente noticia aparecida en *El País Internacional* el 13 de marzo del 2008 y toma notas.

EL PAÍS.com

Internacional

Jueves, 13/3/2008

### **El Senado de Estados Unidos aprueba la construcción del muro en la frontera con Méjico**

La valla se extiende a lo largo de 595 kilómetros  
EFE - Washington - 17/05/2006

Con el levantamiento de este muro, compuesto de tres vallas, el Gobierno de EE UU busca terminar con la entrada de millones de ciudadanos de esta nacionalidad a su territorio, donde viven en situación de ilegalidad. Se calcula que los inmigrantes indocumentados suman aproximadamente 12 millones de personas en EE UU.

### **Una barrera de 804 kilómetros**

En medio de un debate cada vez más emotivo respecto a la nueva legislación sobre inmigración, los senadores han votado a favor de sumar a la valla una barrera de 804 kilómetros conformada por vehículos a lo largo de la frontera. Esta decisión marca la primera victoria significativa de los conservadores, que durante los dos últimos días han luchado por sacar adelante esta medida.

Además del reforzamiento de la frontera, el presidente George W. Bush ha ordenado, para el mes próximo, el despliegue temporal de hasta 6.000 soldados de la Guardia Nacional para dar apoyo logístico y administrativo a la Patrulla Fronteriza.

### Ficha nº 3: Discusión ilustrada con un dibujo y un titular

#### Agrupación:



Responded y discutid las siguientes cuestiones:

- Si a Estados Unidos le hace falta la mano de obra de los mejicanos, ¿por qué creéis que construyeron el muro?
- ¿Conocéis otros muros que en la actualidad separen países fronterizos? ¿cuáles?
- ¿Cuáles fueron las razones para la construcción de estos muros?
- ¿Se han construido otros muros para dividir países durante la historia de la humanidad? ¿Cuáles fueron las razones para la construcción de estos muros?
- Aparte de los muros o murallas físicas, ¿se crean otro tipo de *muros* (no físicos) entre los humanos? ¿os habéis encontrado en alguna situación donde hayáis percibido un *muro* de separación entre vosotros y los otros? ¿qué razones puede haber para crear esos *muros*?
- Ilustrad con un dibujo en una cartulina o papel de embalar los resultados de la discusión y poned un titular a vuestro dibujo.

#### Agrupación:



- Presentación de los dibujos y discusión.
- Conclusiones finales.

### 5.4.5. Las lenguas de Méjico y su influencia en la lengua española

#### Ficha nº 1: Las lenguas de Méjico

#### Agrupación:



- Leed la siguiente información sobre las lenguas que se hablan en Méjico y resumid la información en el diagrama que tenéis más abajo.

La información ha sido extraída de [http://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas\\_de\\_M%C3%A9jico](http://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_de_M%C3%A9jico)

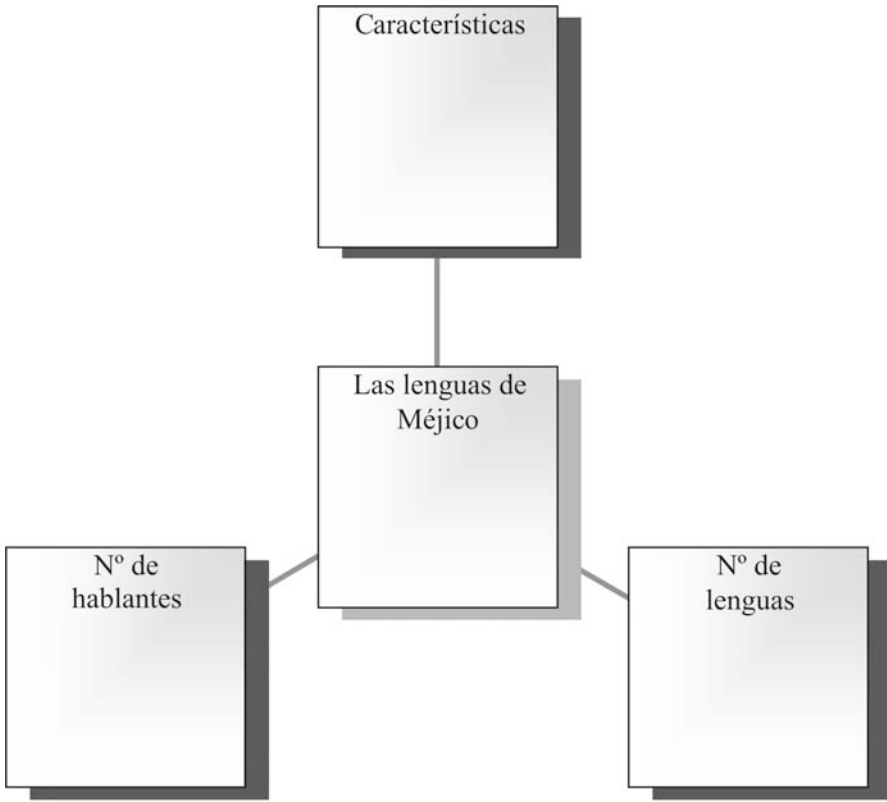
Las *lenguas habladas en Méjico* son numerosas, incluyendo las decenas de lenguas indígenas y las lenguas de otras procedencias. Méjico es la nación hispanohablante más poblada del mundo, con sus 103,2 millones de habitantes, de los cuales la gran mayoría habla el idioma español. Constitucionalmente, no existe ninguna declaración oficial que haga de esa lengua de filiación latina la lengua oficial del país, que *de facto* ocupa ese papel.

Desde 1992, la Constitución Mejicana define al país como nación "pluricultural", en reconocimiento de los pueblos indígenas. Oficialmente el gobierno reconoce a 65 lenguas indígenas, que de acuerdo con la Ley de los Derechos Lingüísticos del 2001, "lenguas nacionales" en igualdad de condiciones con respecto al español; esto es, con la "misma validez en sus territorios". Así, por ejemplo, a partir del año 2005, el gobierno ha oficializado la traducción del himno nacional a las lenguas indígenas.

La clasificación de las lenguas indígenas habladas en Méjico tiende a agrupar dialectos de la misma familia, si éstas llegan a ser ininteligibles entre sí (por ejemplo, el gobierno reconoce al náhuatl como una sola lengua, aun si las variaciones dialectales que hablan los nahuas de la Sierra de Puebla, y los nahuas de Morelos son significativas). Por ello, algunos lingüistas tienden a elevar esta cifra a más de 100, clasificando a estos dialectos como lenguas separadas.

La población hablante de lenguas indígenas en Méjico no es conocida con precisión. El censo del INEGI señala que se trata de alrededor de seis millones de personas, pero el dato corresponde sólo a los mayores de cinco años. La población étnica indígena fue calculada por la CDI en 12,7 millones de personas en 1995, lo que equivalía al 13,1% de la población nacional en ese año (1995). A su vez, la CDI sostenía que en 1995, los hablantes de lenguas indígenas en el país sumaban alrededor de siete millones. La mayor parte de esa población se concentra en la región centro y sur.





**Agrupación:**



- Poned en común las respuestas.

**Ficha n° 2: La lengua Náhuatl**

**Agrupación:**



- Elige de esta lista la palabra correspondiente a las definiciones de la tabla y escríbela en su casilla.

*Aguacate, Cacao, Cacahuete, Canica, Chicle, Chocolate, Coyote, Guacamole, Tiza, Tomate.*

| Definición  |  |
|---|--|
| Proviene del náhuatl " <i>Ahuacamolli</i> " traducido al español Mejicano, que se compone de las palabras " <i>Ahuacatl</i> " + " <i>molli</i> ".   |  |
| <i>Canis latrans</i> , que significa "perro ladrador". Es un miembro de la familia Canidae, emparentado con el perro doméstico.   |  |
| Es una planta de la familia de las solanáceas (Solanaceae) originaria de América y cultivada en todo el mundo por su fruto comestible. Dicho fruto es una baya muy coloreada, típicamente de tonos que van del amarillento al rojo, debido a la presencia de los pigmentos licopeno y caroteno. |  |
| <i>Persea americana</i> es el nombre científico de un árbol probablemente originario del sur de Chiapas y cultivado desde el Río Bravo hasta Chile central antes de la llegada de los europeos. <i>P. americana</i> puede alcanzar 20 m de altura. Su fruto es comestible.                      |  |
| Arcilla terrosa blanca que se usa para escribir generalmente en los pizarrones. Proviene de las raíces náhuatl <i>tizne</i> (ceniza) y <i>atl</i> (agua), esta mezcla era y es usada como pintura por varias culturas mesoamericanas.   |  |
| Es el alimento que se obtiene mezclando azúcar con dos productos derivados de la manipulación de las semillas del cacao: una materia sólida ( <i>la pasta de cacao</i> ) y una materia grasa ( <i>la manteca de cacao</i> ).  |  |
| En griego, significa 'alimento de los dioses'; viene del maya <i>Ka'kaw</i> .   |  |
| Planta fibrosa originaria de América y mide de 3 a 5 dm de altura. Los frutos crecen bajo el suelo dentro de una cáscara leñosa que, normalmente, contiene dos semillas. Ha sido cultivada para el aprovechamiento de sus   |  |

|   |  |
|---|--|
| semillas desde hace 4000 ó 5000 años. Se cultiva en mayo, y se recolecta en finales de otoño.   |  |
| Son pequeñas esferas de vidrio, alabastro, cerámica, arcilla o metal que se utilizan en numerosos juegos infantiles.  |  |
| Es un polímero gomoso. Originario de Méjico, América Central y América del Sur tropical. Por su sabor dulce y aromático, numerosos pueblos amerindios utilizaban la goma para mascar. |  |

**Agrupación:**



- Comparad las respuestas y discutid las coincidencias y las diferencias.

**Agrupación:**



- Poned en común las respuestas.

**Ficha nº 3: Préstamos**

**Agrupación:**



- Intentad hacer un listado de préstamos en vuestra L1 indicando la lengua de procedencia de esos términos y traducid la palabra a otras lenguas que conozcáis.

| Nombre de los estudiantes<br>..... | Préstamos | Lengua de procedencia | Traducción a otras lenguas |
|------------------------------------|-----------|-----------------------|----------------------------|
| L1 .....                           |           |                       |                            |
| L1 .....                           |           |                       |                            |
| L1 .....                           |           |                       |                            |
| L1 .....                           |           |                       |                            |
| L1 .....                           |           |                       |                            |
| L1 .....                           |           |                       |                            |
| L1 .....                           |           |                       |                            |
| L1 .....                           |           |                       |                            |
| L1 .....                           |           |                       |                            |
| L1 .....                           |           |                       |                            |

### **Agrupación:**



- Comentarios sobre los préstamos en vuestras L1.
- Colgad vuestras tablas en un sitio visible de la clase.
- Un grupo voluntario de estudiantes podría hacer un histograma de los préstamos que han aparecido en las tablas y presentarlo a la clase.

### **Auto-evaluación**

#### **Agrupación:**



- ¿Crees que han mejorado tus competencias de comprensión y expresión lingüísticas, artísticas, históricas, de socialización con los compañeros?
- ¿En cuáles de estas competencias crees que has mejorado más y por qué?
- ¿Crees que ha mejorado tu español a nivel de comprensión y expresión oral?
- ¿y a nivel escrito?
- ¿Qué temas te han interesado más?
- ¿Por qué?
- ¿Qué tareas te han gustado más y cuáles te han gustado menos?
- ¿Qué tipo de trabajo prefieres: individual, por parejas o en grupo?
- ¿Qué añadirías para mejorar esta unidad didáctica?

#### **Agrupación:**



- Puesta en común y discusión de las respuestas individuales.
- Un representante del grupo presentará las conclusiones del grupo.

#### **Agrupación:**



- Puesta en común de todos los grupos y discusión general.



## 6. Le site Internet

Sur le site ConBaT+, vous trouverez la description du projet, ainsi qu'une bibliographie et une liste commentée de liens Internet à destination des enseignants et formateurs. Pour ceux qui s'intéressent à la terminologie associée au plurilinguisme / pluriculturalisme et à l'enseignement des disciplines non linguistiques, il existe un glossaire conçu par l'équipe. Ceux qui voudraient en savoir plus sur les participants et sur l'équipe du projet peuvent naviguer dans la galerie de photos. Divers aspects du projet sont exposés dans différents diaporamas. Enfin et surtout, les participants ont créé 26 unités didactiques complètes en espagnol, français ou anglais pour toute une gamme de contenus disciplinaires aux niveaux primaire et secondaire, qui sont téléchargeables. Vous pouvez accéder à toutes ces ressources sur <http://conbat.ecml.at>. Nous nous réjouissons d'avance de vos futures expériences plurilingues/culturelles.

.





## 7. Liste des participants et des activités

Les 26 activités de classe ci-dessous en lien avec le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont disponibles en format téléchargeable sur le site Internet <http://combat.ecml.at>.

|    | Auteur   | Titre                                  | Matière  | Groupe d'âge | Langue   |
|----|--|--|--|--------------|----------|
| 1  | Sofie Jonckheere                                 | Contar hasta diez                      | matemáticas, educación física, música                | 6-12         | Español  |
| 2  | Áine Furlong                                     | Japanese calligraphy                   | art  | 8-12         | English  |
| 3  | Martine Kervran                                  | Motion in the ocean                    | geography, physics                                   | 9-12         | English  |
| 4  | Nathalie Auger                                   | Notre terre nous nourrit               | géographie, sciences de la vie et de la terre        | 9-13         | Français |
| 5  | Pia Berg   | Fairy tales                            | music, art, geography, science, physical education   | 9-16         | English  |
| 6  | Marie Hofmannová & Radek Vít                     | Our home – our world                   | homeland studies, mathematics                        | 10-12        | English  |
| 7  | Sofie Jonckheere, Kristel Provost & Arzu Basoglu | Addictively tasty                      | history, geography, cooking, home economics          | 10-16        | English  |
| 8  | Mercè Bernaus & Manel Castellano                 | La reproduction des animaux            | sciences naturelles                                  | 11-13        | Français |
| 9  | Elena Coman                                      | Il est temps de connaître tes droits   | éducation civique                                    | 11-14        | Français |
| 10 | Nathalie Auger & Elena Coman                     | L'énergie                              | technologie, géographie, économie, éducation civique | 11-14        | Français |
| 11 | Petri Vuorinen                                   | A healthy diet                         | health education, biology                            | 11-15        | English  |
| 12 | Oriol Pallarés & Carlota Petit                   | Una estadística plurilingüe            | matemáticas  | 12-14        | Español  |
| 13 | Christoph Suter                                  | Coffee                                 | biology, social science, geography                   | 12-15        | English  |
| 14 | Christoph Suter                                  | Trees: linguistic and cultural aspects | geography, biology                                   | 12-16        | English  |
| 15 | Gayane Hovhannisyán                              | Units of measurement                   | geometry, history, geography                         | 12-16        | English  |

|    |                                       |   |   |       |          |
|----|---------------------------------------|---|---|-------|----------|
| 16 | Oriol Pallarés & Carlota Petit        | A symphony of fractions                                 | mathematics, music  | 12-18 | English  |
| 17 | Áine Furlong                          | Fêtons la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme | éducation civique, sociale et politique                   | 13-15 | Français |
| 18 | Anu Parts & Mare Kallas               | Parasites   | biology, art, geography                                   | 13-15 | English  |
| 19 | Pia Berg                              | Explorers   | art, biology, geography, history, mathematics, technology | 13-18 | English  |
| 20 | Angeliki Deligianni & Sofia Avtzoglou | Our beautiful earth: a view from space                  | geography, natural sciences                               | 14-16 | English  |
| 21 | Anu Parts & Mare Kallas               | Yoghurt   | biology, chemistry  | 14-16 | English  |
| 22 | Marie Hofmannová                      | Body part mathematics                                   | mathematics   | 15-16 | English  |
| 23 | Anu Parts                             | Science and scientists                                  | science, geography, art                                   | 15-17 | English  |
| 24 | Anna Ananieva                         | Are you sexist?   | ethics, civics, citizenship                               | 15-20 | English  |
| 25 | Marek Zając & Magdalena Żaboklicka    | Le fonctionnement de l'oeil humain                      | biologie  | 16-17 | Français |
| 26 | Mercè Bernaus                         | Identidades, familia, muros y lenguas                   | ciencias sociales, historia, arte                         | 16-18 | Español  |

## Références

- Bernaus, M., Andrade, A.-I., Kervran, M. et Murkowka, A. (éds) (2007). *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues: kit de formation*, Strasbourg / Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, [livre + CD-Rom],  
[http://www.ecml.at/mtp2/LEA/HTML/LEA\\_F\\_Results.htm](http://www.ecml.at/mtp2/LEA/HTML/LEA_F_Results.htm).
- Candelier, M. (éd.) (2003a). *Evlang – L'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek – Duculot.
- Candelier, M. (dir.) et al. (2003b). *Janua Linguarum – La porte des langues: L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg / Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes, [livre + CD-Rom],  
<http://www.ecml.at/publications>.
- Candelier, M. (2006). Discours à l'occasion de la conférence de l'ALA à l'Université du Maine, juillet 2006, Le Mans, France.
- Cook, V.-J. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning*, 42/4, 557-591.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Les Editions Didier,  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf).
- Coyle, D., (2007). "Making the case: an alternative research base for content and language integrated learning". *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 10, No. 5, pp. 543-562.
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and special education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Commission européenne (2003). Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions – Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006, [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pdf).
- Commission européenne (2005). Communication de la Commission au Parlement européen et au Conseil – L'indicateur européen des compétences linguistiques, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:FR:PDF>.

Commission européenne (2007). Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf).

Commission européenne (2008). *Multilingualism – Content and language integrated learning*, [http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_fr.htm).

Eurydice (2008). *Chiffres-clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Bruxelles: Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, [http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008\\_FR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_FR.pdf).

Eurydice (2009). *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe – Dispositifs en faveur de la communication avec les familles immigrantes, l'enseignement de la langue d'origine, des enfants immigrants*. Bruxelles: Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101FR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101FR.pdf).

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.

Herdina, P. et Jessner, U. (2002). "A dynamic model of multilingualism – Perspectives of change in psycholinguistics". Clevedon: *Multilingual Matters*.

Lasagabaster, D. et Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Little, D. (2003). Languages in the post-primary curriculum: a discussion paper. Dublin: NCCA.

Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J.M. et Gallardo, F. (2011). *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*. Bern: Peter Lang.

Rubinfeld, S., Clément, R., Lussier, D., Lebrun, M., Auger, R. (2006). "Second language learning and cultural representations: beyond competence and identity". *Language Learning* 56/4, December 2006, pp. 609-632.

Wolff D. (2002), "Methodological success factors", in D. Marsh, A. Ontero and Shikongo T. (éds), *Enhancing English medium Education in Namibia*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.

## Annexe 1. Résultats de l'étude sur les attitudes sur l'introduction d'une dimension plurilingue et pluriculturelle dans les disciplines non linguistiques

|   | Question   |             | Moyenne | E.c.<br>(écart<br>standard) | Tout à<br>fait<br>d'accord<br>= 1 (%) | 2<br>(%) | 3<br>(%) | 4<br>(%) | Pas du<br>tout<br>d'accord<br>= 5 (%) |
|---|--|-------------|---------|-----------------------------|---------------------------------------|----------|----------|----------|---------------------------------------|
| 1 | Les activités centrées sur les contenus disciplinaires peuvent m'aider à mieux apprendre les langues.  | Apprenants  | 4.1     | 1.2                         | 6.3                                   | 3.9      | 12.5     | 27.4     | 49.5                                  |
|   |  | Enseignants | 4.2     | 1.0                         | 2.6                                   | 3.9      | 10.5     | 35.5     | 46.1                                  |
| 2 | Je trouve que les activités centrées sur les contenus m'aident à apprendre la matière et la langue cible.  | Apprenants  | 3.5     | 1.2                         | 7.2                                   | 14.0     | 24.0     | 31.7     | 22.8                                  |
|   |  | Enseignants | 3.9     | 1.1                         | 6.6                                   | 5.3      | 13.2     | 42.1     | 32.9                                  |
| 3 | L'importance donnée aux contenus ne me sert pas à apprécier les autres cultures.   | Apprenants  | 2.5     | 1.2                         | 24.9                                  | 27.4     | 27.2     | 11.1     | 7.5                                   |
|   |  | Enseignants | 1.9     | 1.2                         | 55.3                                  | 22.4     | 7.9      | 9.2      | 5.3                                   |
| 4 | Je trouve que les enseignants de mon école forment vraiment une bonne équipe.  | Apprenants  | 3.5     | 1.3                         | 8.6                                   | 12.7     | 24.0     | 25.4     | 26.0                                  |
|   |  | Enseignants | 3.4     | 1.2                         | 6.6                                   | 13.2     | 30.3     | 23.7     | 21.1                                  |
| 5 | Les activités centrées sur les contenus ne devraient se faire que dans des classes où les élèves connaissent déjà au moins 2 autres langues.                         | Apprenants  | 2.3     | 1.3                         | 36.6                                  | 23.8     | 17.9     | 8.8      | 10.9                                  |
|   |  | Enseignants | 2.8     | 1.4                         | 25.0                                  | 18.4     | 27.6     | 10.5     | 18.4                                  |
| 6 | Je trouve que ces méthodes m'embrouillent et sont frustrantes.   | Apprenants  | 2.0     | 1.2                         | 43.5                                  | 26.3     | 14.5     | 10.4     | 4.3                                   |
|   |  | Enseignants | 2.2     | 1.1                         | 30.3                                  | 30.3     | 18.4     | 10.5     | 3.9                                   |
| 7 | Les activités centrées sur les contenus disciplinaires me font apprécier à quel point c'est enrichissant de pouvoir exprimer ses idées dans des langues différentes. | Apprenants  | 3.8     | 1.2                         | 6.5                                   | 7.3      | 14.7     | 35.7     | 33.5                                  |
|   |  | Enseignants | 4.3     | .9                          | 1.3                                   | 1.3      | 13.2     | 28.9     | 53.9                                  |

|    |  |                           |            |            |              |              |              |              |              |
|----|--|---------------------------|------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 8  | J'aimerais que les enseignants m'apprécient davantage et le travail que je fais également.   | Apprenants<br>Enseignants | 3.4<br>4.3 | 1.3<br>1.0 | 8.6<br>2.6   | 12.0<br>6.6  | 29.4<br>7.9  | 19.9<br>25.0 | 24.9<br>56.6 |
| 9  | Introduire plusieurs langues dans une classe, c'est une perte de temps et d'énergie.   | Apprenants<br>Enseignants | 1.9<br>1.7 | 1.2<br>1.2 | 55.2<br>68.4 | 19.2<br>9.2  | 12.7<br>9.2  | 5.7<br>9.2   | 6.1<br>3.9   |
| 10 | J'aime bien les activités centrées sur les contenus, parce que cela me permet d'utiliser plus souvent des matériaux de référence (comme des dictionnaires, des thésaurus, des grammaires et l'Internet). | Apprenants<br>Enseignants | 3.5<br>4.4 | 1.1<br>1.0 | 5.4<br>2.6   | 8.4<br>3.9   | 32.6<br>9.2  | 30.6<br>21.1 | 20.4<br>60.5 |
| 11 | Ce genre d'enseignement ne peut pas aider les apprenants à aimer d'autres langues.   | Apprenants<br>Enseignants | 2.1<br>1.7 | 1.2<br>1.1 | 40.5<br>60.5 | 24.2<br>15.8 | 17.4<br>11.8 | 10.2<br>7.9  | 5.6<br>2.6   |
| 12 | Cela me convient parfaitement d'être élève dans cette école.   | Apprenants<br>Enseignants | 3.9<br>3.9 | 1.2<br>1.1 | 8.1<br>2.6   | 7.0<br>9.2   | 14.0<br>17.1 | 30.3<br>35.5 | 38.7<br>34.2 |
| 13 | Les enseignants ne devraient jamais, dans aucune classe, se référer aux langues maternelles des apprenants.  | Apprenants<br>Enseignants | 2.6<br>2.0 | 1.4<br>1.2 | 28.3<br>44.7 | 13.4<br>26.3 | 26.2<br>14.5 | 11.3<br>6.6  | 19.4<br>5.3  |
| 14 | Je ne vois aucun avantage à cette méthode d'enseignement.  | Apprenants<br>Enseignants | 1.8<br>1.6 | 1.1<br>1.0 | 56.6<br>63.2 | 20.4<br>15.8 | 12.9<br>13.2 | 3.8<br>1.3   | 5.4<br>2.6   |
| 15 | Cette méthode va m'apprendre à apprécier d'autres langues et d'autres cultures.  | Apprenants<br>Enseignants | 3.8<br>4.5 | 1.2<br>.7  | 7.0<br>0     | 8.6<br>2.6   | 18.5<br>5.3  | 31.5<br>27.6 | 33.2<br>60.5 |
| 16 | J'aimerais mieux changer pour aller dans une école qui n'utilise pas ces méthodes.   | Apprenants<br>Enseignants | 1.9<br>2.1 | 1.3<br>1.3 | 53.9<br>46.1 | 16.7<br>15.8 | 13.8<br>18.4 | 6.3<br>10.5  | 7.3<br>6.6   |
| 17 | Cela permet de faire des liens avec d'autres matières.   | Apprenants<br>Enseignants | 3.5<br>4.4 | 1.1<br>.8  | 6.5<br>1.3   | 8.1<br>0     | 32.6<br>13.2 | 31.7<br>27.6 | 18.8<br>55.3 |
| 18 | Je n'aime pas ces activités centrées sur les contenus.   | Apprenants<br>Enseignants | 2.0<br>2.0 | 1.7<br>1.2 | 47.1<br>44.7 | 22.4<br>21.1 | 15.8<br>13.2 | 7.0<br>13.2  | 5.2<br>2.6   |

|    |  |                           |            |            |              |              |              |              |              |
|----|--|---------------------------|------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 19 | Ce genre d'enseignement ne me donne pas envie d'apprendre d'autres langues.  | Apprenants<br>Enseignants | 2.2<br>1.8 | 1.3<br>1.1 | 41.4<br>55.3 | 22.4<br>23.7 | 17.9<br>10.5 | 9.9<br>2.6   | 6.5<br>5.3   |
| 20 | J'aimerais qu'on puisse m'enseigner les matières scolaires dans ma langue maternelle.  | Apprenants<br>Enseignants | 2.8<br>2.3 | 1.3<br>1.4 | 20.8<br>43.4 | 19.9<br>11.8 | 28.1<br>18.4 | 16.1<br>11.8 | 12.9<br>10.5 |
| 21 | En classe de langues, les enseignants ne devraient pas permettre aux élèves de parler d'autres langues que la langue cible.  | Apprenants<br>Enseignants | 3.0<br>2.7 | 1.4<br>1.3 | 18.5<br>23.7 | 22.0<br>26.3 | 18.8<br>15.8 | 22.2<br>22.4 | 17.2<br>9.2  |
| 22 | Je trouve que ce type d'activités m'aide à transférer des compétences à d'autres matières du curriculum qui ne sont pas liées aux langues.                             | Apprenants<br>Enseignants | 3.5<br>3.8 | 1.0<br>1.0 | 4.1<br>2.6   | 9.0<br>6.6   | 34.2<br>26.3 | 31.9<br>32.9 | 18.8<br>28.9 |
| 23 | Un enseignement centré sur les contenus provoque en moi des attitudes négatives pour parler d'autres langues.  | Apprenants<br>Enseignants | 1.9<br>1.5 | 1.1<br>1.0 | 52.5<br>67.1 | 21.1<br>15.8 | 13.8<br>9.2  | 7.0<br>2.6   | 3.6<br>2.6   |
| 24 | J'aimerais pouvoir changer et aller dans un nouvel établissement scolaire.   | Apprenants<br>Enseignants | 2.0<br>2.3 | 1.3<br>1.4 | 51.3<br>42.1 | 17.2<br>14.5 | 14.3<br>18.4 | 7.5<br>10.5  | 7.7<br>10.5  |
| 25 | Ce genre d'enseignement m'aide à mieux accepter les gens d'une autre culture et d'un autre pays.   | Apprenants<br>Enseignants | 3.5<br>4.3 | 1.2<br>.9  | 9.5<br>1.3   | 9.5<br>2.6   | 29.4<br>11.8 | 28.0<br>27.6 | 22.6<br>55.3 |
| 26 | Les enseignants devraient introduire la comparaison entre différentes langues et différentes cultures chaque fois que c'est possible et dans n'importe quelle matière. | Apprenants<br>Enseignants | 3.4<br>4.3 | 1.2<br>1.0 | 8.4<br>1.3   | 11.5<br>6.6  | 27.2<br>11.8 | 33.2<br>18.4 | 17.7<br>59.2 |
| 27 | Les responsables de politiques éducatives font de leur mieux pour améliorer la qualité des écoles publiques.   | Apprenants<br>Enseignants | 2.8<br>2.7 | 1.3<br>1.2 | 19.9<br>14.5 | 16.7<br>32.9 | 31.9<br>27.6 | 19.4<br>10.5 | 10.4<br>10.5 |

|           |  |                           |            |            |              |              |              |              |              |
|-----------|--|---------------------------|------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>28</b> | Ces activités devraient être intégrées dans le curriculum des écoles.  | Apprenants<br>Enseignants | 3.5<br>4.2 | 1.2<br>1.0 | 6.8<br>1.3   | 7.9<br>5.3   | 34.9<br>17.1 | 23.5<br>25.0 | 25.1<br>48.7 |
| <b>29</b> | Ces méthodes stimulent mon intérêt à parler plusieurs langues.   | Apprenants<br>Enseignants | 3.7<br>3.9 | 1.2<br>1.0 | 8.4<br>1.3   | 9.7<br>3.9   | 17.7<br>30.3 | 32.3<br>26.3 | 30.8<br>31.6 |
| <b>30</b> | Dans notre établissement scolaire, le/la directeur/trice et son équipe font un excellent boulot.   | Apprenants<br>Enseignants | 3.4<br>3.9 | 1.2<br>1.1 | 9.7<br>3.9   | 12.4<br>5.3  | 24.7<br>27.6 | 28.9<br>22.4 | 22.2<br>36.8 |
| <b>31</b> | Dans l'enseignement des langues, je préfère les approches traditionnelles (par exemple méthodes audio-oral, grammaire) à l'enseignement centré sur les contenus. | Apprenants<br>Enseignants | 2.5<br>2.3 | 1.2<br>1.0 | 24.0<br>25.0 | 25.8<br>34.2 | 27.6<br>21.1 | 11.6<br>11.8 | 8.8<br>1.3   |
| <b>32</b> | Je crois que ces activités m'aident à apprendre plus vite d'autres matières du curriculum (qui ne sont pas des disciplines linguistiques).                       | Apprenants<br>Enseignants | 3.5<br>3.8 | 1.2<br>1.0 | 5.9<br>2.6   | 10.6<br>6.6  | 30.5<br>25.0 | 26.7<br>32.9 | 24.4<br>27.6 |



## Sales agents for publications of the Council of Europe Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

### BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -  
The European Bookshop  
Rue de l'Orme, 1  
BE-1040 BRUXELLES  
Tel.: +32 (0)2 231 04 35  
Fax: +32 (0)2 735 08 60  
E-mail: info@libeurop.eu  
http://www.libeurop.be

Jean De Lannoy/DL Services  
Avenue du Roi 202 Koningslaan  
BE-1190 BRUXELLES  
Tel.: +32 (0)2 538 43 08  
Fax: +32 (0)2 538 08 41  
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com  
http://www.jean-de-lannoy.be

### BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.  
Marka Marulića 2/V  
BA-71000, SARAJEVO  
Tel.: +387 33 640 818  
Fax: +387 33 640 818  
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

### CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.  
1-5369 Canotek Road  
CA-OTTAWA, Ontario K1J 9J3  
Tel.: +1 613 745 2665  
Fax: +1 613 745 7660  
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766  
E-mail: order.dept@renoufbooks.com  
http://www.renoufbooks.com

### CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.  
Marasovičeva 67  
HR-21000, SPLIT  
Tel.: +385 21 315 800, 801, 802, 803  
Fax: +385 21 315 804  
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

### CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.  
Klecakova 347  
CZ-180 21 PRAHA 9  
Tel.: +420 2 424 59 204  
Fax: +420 2 848 21 646  
E-mail: import@suweco.cz  
http://www.suweco.cz

### DENMARK/DANEMARK

GAD  
Vimmelskallet 32  
DK-1161 KØBENHAVN K  
Tel.: +45 77 66 60 00  
Fax: +45 77 66 60 01  
E-mail: gad@gad.dk  
http://www.gad.dk

### FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa  
PO Box 128  
Keskuskatu 1  
FI-00100 HELSINKI  
Tel.: +358 (0)9 121 4430  
Fax: +358 (0)9 121 4242  
E-mail: akatilaus@akateeminen.com  
http://www.akateeminen.com

### FRANCE

La Documentation française  
(diffusion/distribution France entière)  
124, rue Henri Barbusse  
FR-93308 AUBERVILLIERS CEDEX  
Tel.: +33 (0)1 40 15 70 00  
Fax: +33 (0)1 40 15 68 00  
E-mail: commande@ladocumentationfrancaise.fr  
http://www.ladocumentationfrancaise.fr

Librairie Kléber  
1 rue des Francs Bourgeois  
FR-67000 STRASBOURG  
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88  
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80  
E-mail: librairie-kleber@coe.int  
http://www.librairie-kleber.com

### GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE  
UNO Verlag GmbH  
August-Bebel-Allee 6  
DE-53175 BONN  
Tel.: +49 (0)228 94 90 20  
Fax: +49 (0)228 94 90 222  
E-mail: bestellung@uno-verlag.de  
http://www.uno-verlag.de

### GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.  
Stadiou 28  
GR-105 64 ATHINA  
Tel.: +30 210 32 55 321  
Fax: +30 210 32 30 320  
E-mail: ord@totenet.gr  
http://www.kauffmann.gr

### HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service  
Pannónia u. 58.  
PF. 1039  
HU-1136 BUDAPEST  
Tel.: +36 1 329 2170  
Fax: +36 1 349 2053  
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu  
http://www.euroinfo.hu

### ITALY/ITALIE

Licosa SpA  
Via Duca di Calabria, 1/1  
IT-50125 FIRENZE  
Tel.: +39 0596 483215  
Fax: +39 0596 41257  
E-mail: licosa@licosa.com  
http://www.licosa.com

### NORWAY/NORVÈGE

Akademika  
Postboks 84 Blindern  
NO-0314 OSLO  
Tel.: +47 2 218 8100  
Fax: +47 2 218 8103  
E-mail: support@akademika.no  
http://www.akademika.no

### POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC  
25 Obrońcow Street  
PL-03-933 WARSZAWA  
Tel.: +48 (0)22 509 86 00  
Fax: +48 (0)22 509 86 10  
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl  
http://www.arspolona.com.pl

### PORTUGAL

Livraria Portugal  
(Dias & Andrade, Lda.)  
Rua do Carmo, 70  
PT-1200-094 LISBOA  
Tel.: +351 21 347 42 82 / 85  
Fax: +351 21 347 02 64  
E-mail: info@livrariaportugal.pt  
http://www.livrariaportugal.pt

### RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir  
17b, Butlerova ul.  
RU-101000 MOSCOW  
Tel.: +7 495 739 0971  
Fax: +7 495 739 0971  
E-mail: orders@vesmirbooks.ru  
http://www.vesmirbooks.ru

### SPAIN/ESPAGNE

Diaz de Santos Barcelona  
C/ Balmes, 417-419  
ES-08022 BARCELONA  
Tel.: +34 93 212 86 47  
Fax: +34 93 211 49 91  
E-mail: david@diazdesantos.es  
http://www.diazdesantos.es

Diaz de Santos Madrid  
C/Albasanz, 2  
ES-28037 MADRID  
Tel.: +34 91 743 48 90  
Fax: +34 91 743 40 23  
E-mail: jpinilla@diazdesantos.es  
http://www.diazdesantos.es

### SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl  
16 chemin des Pins  
CH-1273 ARZIER  
Tel.: +41 22 366 51 77  
Fax: +41 22 366 51 78  
E-mail: info@planetis.ch

### UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd  
PO Box 29  
GB-NORWICH NR3 1GN  
Tel.: +44 (0)870 600 5522  
Fax: +44 (0)870 600 5533  
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk  
http://www.tsohop.co.uk

### UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co  
2036 Albany Post Road  
USA-10520 CROTON ON HUDSON, NY  
Tel.: +1 914 271 5194  
Fax: +1 914 271 5886  
E-mail: coe@manhattanpublishing.com  
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe  
FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

# Plurilinguisme et pluriculturalisme dans l'enseignement d'une discipline non linguistique

## Kit de formation

Mercè Bernaus, Áine Furlong, Sofie Jonckheere et Martine Kervran

### Cette publication est destinée aux:

- enseignants du primaire et du secondaire travaillant avec des apprenants de milieux linguistiques et culturels différents,
- formateurs d'enseignants ayant besoin d'un kit de formation offrant des ressources d'ordre pratique,
- inspecteurs pédagogiques, décideurs confrontés au défi de la diversité dans le curriculum scolaire.

Les établissements scolaires sont de plus en plus confrontés à la difficulté d'intégrer dans leurs classes des apprenants venant d'horizons linguistiques et culturels très divers. Le kit de formation propose une façon innovante de gérer la diversité en classe, en combinant une approche plurilingue et pluriculturelle avec un enseignement centré sur le contenu. Le lecteur découvrira comment des activités plurilingues centrées sur le contenu peuvent être reliées à différentes matières du curriculum. Le site web correspondant offre un échantillonnage d'activités qui illustrent l'approche énoncée dans les principes de base. Un enseignant du primaire trouvera, par exemple, des activités adaptées aux mathématiques, au sport et/ou à la musique et, dans le secondaire, l'enseignant d'éducation civique, sociale et politique voudra peut-être s'essayer à la comparaison plurilingue de textes sur le thème de la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Pour obtenir de plus amples informations et accéder aux matériels accompagnant cette publication, consultez le site internet <http://combat.ecml.at>.

Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui 47 Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des droits de l'homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.



<http://book.coe.int>  
Editions du Conseil de l'Europe



<http://www.coe.int>

12 € / 24 US\$

ISBN 978-92-871-7156-6